

جــامعــة مــؤتة
عمادة الدراســات العليا

مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية في منطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي

إعداد الطالب
أحمد ناصر الموسى

إشراف
الدكتور عماد الزغول

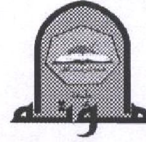
رسالة مقدمة إلى عمــادة الــدراسات العليا استكمالاً
لمــــتطلبات الحصـــــول عــلى درجة الماجستير في
الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2007

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب أحمد ناصر الموسى الموسومة بـــ:

مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية في منطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الإرشاد النفسي والتربوي.**

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د. عماد عبدالرحيم الزغول		2008/1/6	مشرفاً ورئيسا
د. شاكر عقله المحاميد		2008/1/6	عضواً
د. أحمد عبدالحليم عربيات		2008/1/6	عضواً
د. محمد محمود بني يونس		2008/1/6	عضواً



عميد الدراسات العليا

أ.د. حسام الدين المبيضين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: 61710
تلفون: 03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني

الإهداء

إلى من أوصاني الله بهما، أمي وأبي، إلى من أوصاهم الله بي، محمد وعبـــد العزيز، إلى زوجتي العزيزة (أم محمد)، إلى أشقائي وشقيقاتي.

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

أحمد ناصر الموسى

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد.

يسعدني أن أ تقدم ببالغ الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور عماد الزغول الذي أشرف على هذه الرسالة، وكان لي أخاً ومرشداً وموجهاً للنصيحة، فلم يبخل عليَّ بلحظة واحدة في وقت كنت أحوج ما أكون إلى بصيرته الثاقبة وتوجيهاته البنّاءة.

كما وأتقدَّم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل وستكون ملاحظاتهم -بإذن الله- قيد اهتمامي وعنايتي، لما لها من أثر في إثراء هذا العمل.

والشكر كذلك إلى جميع أساتذتي من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة مؤتة الذين لم يبخلوا عليَّ يوماً بالنصيحة والتوجيه.

كما أتقدم بشكر خاص إلى رفيق العمر الأستاذ عطا الله الغيث، الذي تفضل بحضور مناقشة رسالتي متجاوزاً بذلك مشقة السفر وضيق الوقت.

لهم مني جميعاً كل الشكر والتقدير

أحمد ناصر الموسى

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة

المحتوى	الصفحة

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة

قائمة الملاحق

الملخص

مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية في منطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي

أحمد ناصر الموسى
جامعة مؤتة، 2007

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي بالمرحلة الأساسية بمنطقة تبوك وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين الأولى لغايات التعرف إلى مستوى الأداء الوظيفي والأخرى للتعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها اذ بلغ معامل ثبات الأداة الأولى (0.87) والأداة الثانية (0.82). وبعد التحقق من إجراءات الصدق والثبات للأداتين تم توزيعهما على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (40) مرشداً طلابياً للعام الدراسي 2008/2007.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

إن مستوى أداء المرشدين التربويين كان مرتفعاً وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى الأداء الوظيفي وأشارت النتائج كذلك إلى أن هنالك اثر ذو دلالة إحصائية لمتغير العمر في مستوى الأداء الوظيفي وكانت لصالح فئتي (28-32 سنة) (33سنة فأكثر)على حساب الفئة (23-27 سنة)، في حين لم تظهر فروق بين درجات تقدير الأداء الوظيفي للمرشدين تبعا لمدة خدمتهم.

Abstract

The Level of Functional Performance of Educational Counselors in the Primary Stage at Tabouk District and its Relation with Social Intelligence

Ahmad Naseer Al-Musa
Mu'tah University, 2007

This study aimed at identifying the functional performance level of the educational counselors at the primary stage in Tabouk district, and its relation with social intelligence. To achieve the study goals, two instruments were developed, the first one is for identifying the level of functional performance, and the other is to identify the social intelligence. The validity and riability of the instruments were examined, were the validity coefficient of the first instrument was (0.87) and the validity of the second instrument was (0.82).

After examining the validity and riability for both instruments, they were distributed to the sample subjects, which consisted of (40) educational counselors at the scholastic year (2007-2008).

To answer the study questions, the means and standardized deviations, one way analysis of variance (ANOVA), and Pearson's coefficient were calculated.

The study approached a combination of results, which the most important were: the performance level of the counselors was high, the results showed a significant relation between the level of social inelegance and the level of functional performance. Also, the results indicated that a significant statistical effect of age variable at the functional performance level in the favor of both age categories (28-32), (33 and older).

Whereas no significant statistical differences appeared between the estimation degrees for the functional performance of counselors according to their experience.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تؤدي الإدارات الحكومية في العصر الحديث دوراً مهماً في تحقيق رفاهية المجتمع وتقدمه، باعتبارها الغاية التي تسعى إليها كل المجتمعات. إذ تحرص الدول على الاستثمار في تنمية مواردها البشرية، انطلاقاً من كون العنصر البشري هو الركيزة الرئيسية في عملية التنمية الشاملة بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والحضارية (فهمي، 1984). وانطلاقاً من كون الأداء البشري للعمل يُعد هو المحدد الحقيقي للكفاءة الإنتاجية، فقد أصبحت دراسة الأداء وتطويره وتقويمه والعمل على توفير كافة الظروف التي تؤدي إلى انطلاقة دون معوقات من أهم عوامل زيادة الكفاءة الإنتاجية (خميس، 1984).

لذا حظي تقويم الأداء الوظيفي باهتمام المسئولين على كافة مستوياتهم الوظيفية سواء في القطاع العام أو الخاص، وباهتمام رواد الإدارة على المستويين النظري والتطبيقي باعتباره يشكل عنصراً رئيسياً في إدارة الأفراد، وبالتالي نجاح المؤسسات في تحقيق أهدافها، وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن عدم تقويم الأداء الوظيفي -أو التقويم غير المناسب لأداء الأفراد- سيؤدي إلى إعاقة الأداء، وبالتالي تدني مستوى الإنتاجية العامة للمؤسسة، حتى لو كانت الموارد غير البشرية تدار بكفاءة (سلطان، 1990).

إن عملية تقويم الأداء الوظيفي تمثل الحلقة الأخيرة من حلقات العمل الإداري المستمر المشتملة على مجموعة الإجراءات التي تتخذها إدارات شؤون الموظفين بقصد معرفة الوضع الراهن للعاملين مقارنة بما خطط له سابقاً (الزنفراني، 1992). ولا ينظر إليها على أنها توفر أساساً موضوعياً عادلاً للقرارات المتعلقة بالموظفين مثل قرارات الترقية أو النقل فحسب، بل يمكن أيضاً استخدامها لحفزهم على بذل الجهود والتفاني في العمل. بالإضافة إلى أنها تكشف نقاط القوة أو الضعف

لدى الموظفين، ومن ثم تمكن هذه المنظمات من الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية المتاحة، وتقدير الاحتياجات التدريبية تقديراً واقعياً (الصواف، 1992).

يشير (Lawler,1989) الوارد في (العتيبي،2000) إلى أنه إذا كانت المنظمة ترغب في أن يكون لديها نظام متكامل لإدارة الموارد البشرية يساعد في إنجاز خططها الإستراتيجية، فإن تقويم الأداء الوظيفي بالنسبة لها يعد ضرورة وليس خياراً، كما أنه يجب أن لا ينفذ بشكل سيء وإلا فإن نظام إدارة الموارد البشرية بأكمله سيكون غير فعال، وذلك لأن مخرجاته هامة جداً لنجاح عمليات الأنظمة الأخرى لإدارة الموارد البشرية.

ويرى بعض الباحثين أنه قد لا يكون هناك نظام، أو طريقة، أو إجراء متاح للمؤسسات أكثر فعالية من تقويم الأداء الوظيفي في الربط بين الموارد البشرية المتاحة وإنجاز الأهداف التنظيمية (Hunderson, 1980).

كما أن تقويم الأداء الوظيفي من أكثر الوظائف الإدارية ارتباطاً بالإنتاجية لأنه يقيس إنتاجية كل فرد على حده ويحدد مساهمته في تحقيق الإنتاجية الكلية للمؤسسة، ويتم مكافأته وتدريبه من أجل الحفاظ على مستوى عال من الإنتاجية (Lathm, 1981).

ونظراً لأهمية عملية تقويم الأداء ؛ فإن القوانين و اللوائح المختلفة لشؤون الموظفين تنظم هذه العملية وتحدد مجالات استخدامها في الدول المختلفة، ويترتب على معظم هذه القوانين آثاراً بالغة الأهمية بالنسبة لمستقبل العاملين؛ حيث أن نظام تقويم الأداء الوظيفي الموضوعي يعد مصدراً حيوياً للمعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات هامة تتعلق بالترقية أو النقل أو منح المكافئات أو القرارات التأديبية، بالإضافة إلى كونه وسيلة تطويرية وإرشادية من خلال ما يوفره من تغذية راجعة للموظف عن نواحي ضعفه وقوته في عمله الحالي، وكيفية تحسين أداءه المستقبلي.

ومن المعروف أن التغذية الراجعة تلعب دوراً هاماً في زيادة دافعية الموظف للعمل إذ يستطيع أن يتبين موقعه بالنسبة للمنظمة كما تلعب مثل هذه التغذية دوراً مهماً في توضيح ما هو متوقع منه، وتمكن من ربط المكافآت والترقيات بمدى تحقيقه لهذه التوقعات، الأمر الذي يشكل عنصر تحفيز ودفع للموظف . ولا يقتصر استخدام

المعلومات التي يوفرها نظام تقويم الأداء الوظيفي على الأغراض الإدارية والتطويرية، وإنما يعمل أيضاً ليكون أداة تقويمية يمكن من خلالها الحكم على مدى صحة إجراءات الاختيار للموظفين العموميين، وتقويم مدى فاعلية البرامج التدريبية، وبرامج الحوافز والإثراء الوظيفي (الصواف، 1992).

تتميز عملية تقويم الأداء الوظيفي بأنها عملية ذات أبعاد متداخلة معقدة، وكثيراً ما تغيب عن أذهان الممارسين والأكاديميين على حد سواء . إن غياب الوعي المدرك لتلك الأبعاد المتداخلة للعملية التقويمية يزيد من تعقيدها، كما يؤثر سلباً في قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيقها. وقد أغفلت أغلب الدراسات السابقة حول الممارسات الإداريةالنظرة الواقعية لل مشكلات المتزامنة مع عمليات تقويم الأداء الوظيفي، وتم إبرازها بأنها عملية موضوعية قابلة للتطبيق بيسر وسهولة. وأدى عدم إبراز ذلك الإطار من إشكالية عملية تقويم الأداء إلى زيادة تعقيدها من ناحية، وزيادة المشكلات المصاحبة من ناحية أخرى (الحمود، 1994).

ويعتقد بعض الباحثين أن تقويم الأداء الوظيفي يجب أن تكون له استخدامات متعددة ومفيدة، تخدم مصلحة العمل والموظف على حد سواء (ماهر، 1996)، لما يترتب على نتائجه من نواحي التطوير والتدريب والإصلاح ووضع القرار وزيادة الإنتاجية، بالإضافة إلى الرقابة وتحديد مستحقي الترقية (جاب الله، 1988). وتشير بعض الدراسات الخاصة بـ تقويم الأداء الوظيفي إلى عدم وجود استخدام واضح لتقويم الأداء الوظيفي في إرشاد وتوجيه الموظفين، بالإضافة إلى وجود تأثير واضح للعلاقات الشخصية في نتائج التقويم، ونقص في إطلاع الموظف على نتيجة تقويم أدائه الوظيفي (Abdul Kader, 1990).

ولذا ينظر بعض الموظفين إلى تقويم الأداء على أنه مجرد عمل روتيني يقوم به الرؤساء ولا يترتب عليه قرارات مرتبطة ارتباطاً مباشراًبنتائج التقويم (الحمود، 1994).

ويرى الضلعان (1995) في دراسته التي أجراها حول الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية إلى أن التقويم يؤخذ على أساس أنه واجب لا بد من أدائه، وبالتالي فإنه لا يحقق الأهداف التي وجد من أجلها. وفي نفس

الاتجاه أوضح العتيبي (2000) إن تقويم الأداء الوظيفي يستفاد منه في أوجه مختلفة منها التدريب والترقية، وتحسين الأداء، والتغلب على أوجه القصور في كفاءة المنظمات الإدارية.

ويعتبر الإرشاد والتوجيه من الخدمات الأساسية المقدمة للأفراد والجماعات في مواقع مختلفة، في ميادين الحياة العامة ، وفي المؤسسات الاجتماعية والتربوية والتعليمية والطبية وغيرها ؛ فعملية الإرشاد التوجيه هي فن وعلم ، وفرع من فروع العلوم التربوية والنفسية، وهي خدمة فنية متخصصة، تمارس لتقديم خدمة مباشرة أو غير مباشرة لفرد ما، أو جماعة ما ؛ لتحقيق التكيف الشخصي والتربوي والمهني وغيره، فهي فن من فنون العلاقات الاجتماعية (السفاسفة، 2003).

ويعد الإرشاد التربوي -الذي هو أحد مجالات الإرشاد - ضرورةً فردية ومجتمعية في آن واحد ، فردية لمساعدة الجماعة والمجتمع في تلبية وإشباع حاجاته ، ومواجهة تحدياته ومشكلاته، وإعداد الأفراد للمساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع ومساعدته في استثمار كل طاقاتهم؛ لتحقيق التقدم والنمو والارتقاء و التطور، لهذا فقد حظي الإرشاد التربوي باهتمام كبير في دول العالم المتقدمة والنامية، ومؤشرات ذلك الاهتمام: البرامج الأكاديمية، والتخصصات المختلفة الرافدة ، والدراسات والأبحاث في هذا المجال، وكذلك شمولية الغالبية العظمى من المؤسسات التربوية بهذه الخدمة، وإعداد المختصين وتدريبهم وتأهيلهم . ويعرف الإرشاد التربوي بأنه: عملية مساعدة المتعلم في معرفة حدود إمكاناته للتمكن من استخدامها واستثمارها بشكل مناسب وفاعل، في اختيار الدراسة المناسبة له، والالتحاق بها، والنجاح فيها ، والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترض سبيل نموه، أو حياته الدراسية ؛ ليحقق التوافق النفسي والاجتماعي المناسب (الزعبي، 2002).

ولهذا فقد أصبحت وظيفة المرشد المدرسي من الوظائف الأساسية في المدرسة الحديثة، فلا غنى للمدرسة عنها؛ لأنها تهدف إلى مساعدة المتعلم في تنمية نفسه ووقايته من الانحراف، وعلاج مشكلاته، ومواجهتها بنفسه ، من خلال مجريات العملية التربوية، مما جعل مهمة المرشد المدرسي لا تقل أهمية عن مهمة المعلم في المدرسة الحديثة. وهذا يؤكد اهتمام الكثير من المعاهد والجامعات في إعداد المرشد

المدرسي المدرب والمؤهل والقادر؛ ليتسنى له القيام بأدواره المهنية علـــى الوجـــه المطلوب (الأشول، 2002).

إن عملية الإرشاد والتوجيه هي عملية فنية مهنية هادفة مخططة، وهي علاقة تفاعلية، يقودها المرشد أو الموجه بفنية ومهارة ، وحتى تحقق هذه العملية أهـــدافها المأمولة فإنه يجب أن يتمتع المرشد بالكفايات المعرفية والأدائية اللازمة (القذافي، 1996).

ومن هنا فيرى كوفى (Covey , 2003) أن الأشخاص الأكثر فعالية والأكثر إنجازاً وأفلاحاً في مختلف جوانب حياتهم هم أشخاص يتمتعون بسبع مهارات، مـــن بينها ثلاث مهارات تعكس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الفرد الأكثر فاعلية وهي النصر الجماعي (التصورات الذهنية للتعاضد مع الآخرين)، وتفكير المنفعة للجميع (مبادئ القيادة الجماعية)، والتفهم (مبادئ الاتصال التعاطفي).

لقد وجد الباحثون أن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من الخلافـــات في علاقاتهم نتيجة لتدني مهاراتهم الاجتماعية والتي تعبر عـــن مســـتوى ذكـــائهم الاجتماعي، يقل إشباعهم الوظيفي بنسبة 20% عن غيرهم، مما يؤدي إلـــى تـــدني كفاءتهم وفاعليتهم الوظيفية، وأن هؤلاء الذين يعانون من مســـتويات عاليـــة مـــن ضغوط العمل نتيجة الفشل في بناء علاقات اجتماعية حميمة وتواصل ســـلبي مـــع الآخرين، يقل إشباعهم بحياتهم الخاصة بنسبة 38%. كما وجد الباحثون أن النـــاس الذين يتمتعون بحس عالي من السيطرة في حياتهم العملية وعلاقاتهم الاجتماعية من الأرجح أن يصرحوا بقدر من مشاعر السعادة والإشباع أكثر مـــن غيـــرهم بنســـبة 66%. ووجد كذلك أن الأشخاص الأقل إنتاجية و إنجازاً والـــذين يشـــعرون بـــأنهم مستغلون في وظائفهم ويعملون بإفراط أنهم أكثر عرضة للخلافات فـــي علاقـــاتهم بالآخرين لتدني مهاراتهم الاجتماعية وأكثر عرضة للشعور بفقدان السيطرة علـــى انفعالاتهم بنسبة 25% عن غيرهم، ووجد كذلك أن الأشـــخاص الـــذين يتمتعـــون بمهارات اجتماعية قوية، بما في ذلك القدرة على الحفاظ علـــى صـــداقات طويلـــة الأجل، من الأرجح بنسبة 33% أن يشعروا بالإشـــباع تجـــاه علاقـــاتهم العاطفيـــة والمهنية، كذلك وجد الباحثون أن الأشخاص الذين يميلون إلـــى المهـــن الإنســـانية

والتوجيهية كالتعليم والطب والتربية يؤكدون على أهمية وجود علاقات اجتماعية مع الآخرين وتواصل ايجابي فعال (نيفن، 2004).

وتعد قضية الذكاء من المواضيع الهامة التي شغلت فكر الفلاسفة والمفكرين ورجال التربية وعلماء الوراثة وعلماء الاجتماع بل وعلماء الدين أيضاً ؛ فعندهم أنه لا يُعد الإنسان مكلفاً إلا إذا كان عاقلاً ولديه إرادة ونظرة العلماء إلى الذكاء أو العقل أنه الصفة الرئيسة للإنسان.

ويعدمفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس ومنهجه التجريبي فقد نشأ في إطار الفلسفة اليونانية ، ثم جاء الاهتمام بدراسته في إطار العلوم البيولوجية والفسيولوجية والاجتماعية حتى استقر أخيراً في ميدانه السيكولوجي الصحيح ، الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي باستخدام القياس العقلي بأدواته المتعددة. وبهذا التناول لتطور مفهوم الذكاء بدأ العلماء في تصنيف القدرات العقلية في ضوء نتائج التحليل العاملي للقدرات ، فنجد القدرات الحدسية، والحركية الإدراكية، والقدرات الأكاديمية ، وقدرات الذكاء الشخصي، والقدرات المهنية، وكذلك قدرات الذكاء الاجتماعي (فاروق، 1998).

ويرى (أبو حطب، 1996) أن مفهوم الذكاء الاجتماعي قد عاد إلى الظهور في الوقت الحالي بعد غياب زاد عن نصف قرن ؛ إذ يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى (إدوارد ثورندايك) منذ عام 1920 وخاصة بعد تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي المجرد ؛ إذ أن الذكاء الاجتماعي يتطلب التعامل مع البشر أنفسهم. إن الإنسان مع فهمه المتزايد للكون المحيط به بأشيائه ورموزه استطاع أن يفهم بعض ذاته الجسمية والبيولوجية ، إلا أن الإنسان ليس ذاتياً جسمياً فحسب ؛ بل هو كائن اجتماعي أيضاً ولد ويعيش وسط مجتمع ويتأثر ويؤثر في وسط يحيط به ؛ أي أنه أيضاً ذات اجتماعية ومن ثم كان عليه أن يتعامل مع أشياء وموضوعات كثيرة ذات طبيعة اجتماعية ، وبالتالي كان لابد أن ينمو فيها نوع آخر من الذكاء هو ما نسميه بالذكاء الاجتماعي.

من هنا جاءت الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين بعض العوامل المهمة ذات العلاقة في أداء الموظف مثل الذكاء الاجتماعي وبعض المتغيرات الأخرى.

2.1 مشكلة الدراسة:

كشفت نتائج الدراسات التربوية والنفسية الحديثة عن أهمية دور المرشد التربوي في تحقيق أهداف التربية وبناء الفرد وتشكيل شخصيته و تطوير ذاته لمساعدته في حل مشكلاته والصعوبات التي تواجهه للوصول به إلى تحقيق الصحة النفسية السليمة؛ وذلك لارتباطها بقدراته الإنجازية على الأداء التربوي.

وتعتبر مهنة الإرشاد من المهن التي تتطلب مهارات شخصية واجتماعية وعقلية متعددة وذلك أن الإرشاد يتعامل في الأصل مع مختلف جوانب شخصية الفرد النفسية والعقلية والاجتماعية . لذا تتطلب هذه المهنة أن يكون لدى أصحابها مختلف المهارات ومنها المهارات الاجتماعية والتي تعكس مستوى الذكاء الاجتماعي . ولما كان الباحث قد لاحظ بحكم عمله معلماً في المرحلة الأساسية - أن هناك افتقاراً لدى المرشدين التربويين في إدراك أهمية المهارات الاجتماعية في العمل الإرشادي وفي مقدمتها الذكاء الاجتماعي، ولما لذلك من أثر سلبي على مستوى الأداء الوظيفي للمرشد، بالإضافة إلى أن المرشدين في التعليم العام في المملكة العربية السعودية غير متخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي ، فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي مستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي ومدى تأثير بعض المتغيرات وهي الذكاء الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة العملية، العمر، والحالة الاجتماعية . وبالتحديد تتحصر مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية: ما مستوى الأداء الوظيفي لمرشدي المدارس الأساسية في منطقة تبوك؟ ، وهل هناك علاقة بين مستوى أداء المرشد الوظيفي من جهة والذكاء الاجتماعي، وهل يتأثر الأداء الوظيفي بعوامل المؤهل العلمي و الخبرة العملية والعمر والحالة الاجتماعية ؟

3.1 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك.

2. الكشف عن أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة العملية والعمر والحالة الاجتماعية في الأداء الوظيفي لدى المرشدين.
3. تحديد نوع واتجاه العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوي الأداء الوظيفي للمرشد التربوي في المرحلة الأساسية.

4.1 أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما مستوى الأداء الوظيفي لمرشدي المدارس الأساسية في منطقة تبوك؟
2. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05)بين مستوى الأداء الوظيفي ومستوى الذكاء الاجتماعي لدى المرشد التربوي ؟
3. هل يتباين الأداء الوظيفي للمرشد التربوي تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة العملية والعمر والحالة الاجتماعية ؟

5.1 أهمية الدراسة:

تعود الأهمية العلمية والعملية لهذه الدراسة لأسباب عدة، ومن أهم هذه الأسباب:

1. تتناول بالدراسة موضوعاً حيوياً يهم جميع القائمين على العمل التربوي الميدانيفي منطقة تبوك من مديري ومرشدي المدارس، ويهم كذلك صانعي القرار التربوي من أجل رفع المستوى الإرشادي الطلابي.
2. تعتبر دراسة مسحية لمستوى الأداء الوظيفي الإرشادي لدى المرشد التربوي وطبيعة شخصيته الاجتماعية.
3. تحاول التعرف إلى بعض العوامل التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في مستوى الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي مثل العمر والخبرة العملية والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية.

4. الكشف عن العلاقة بين الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي ومستوى الذكاء الاجتماعي لديه، حيث هناك ندرة في هذا النوع من الدراسات حسب علم الباحث.

5. قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تزويد الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بمعلومات هامة تتعلق بمدى تحقق أهداف الإرشاد الطلابي والجهود المبذولة لرفع سوية الإرشاد وذلك من خلال معرفة مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين.

6.1 التعريفات والمفاهيم الإجرائية:

الأداء الوظيفي: هو الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام والمكونة لوظيفة الفرد (سلطان، 2004). ولأغراض هذه الدراسة، يعرف مستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي إجرائياً بمدى إدراك المرشد التربوي لمستوى أدائه الوظيفي، كما تحدده الدرجة التي يحصل عليها المرشد التربوي على مقياس الأداء الوظيفي للمرشد التربوي المرحلة الأساسية: هي الوحدة التعليمية التي تبدأ بالتحاق الطالب بالمدرسة من سن ست سنوات حتى سن اثنا عشرة سنة على اعتبار أن التعليم الأساسي بصفوفه الستة يمثل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (أحمد، 2003).

المرشدون التربويون: وهم مرشدو مدارس التعليم الأساسي بمنطقة تبوك التعليمية الذين كانوا يزاولون عملهم الإرشادي الطلابي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2008/2007

الذكاء الاجتماعي: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، والقدرة على التعرف على الحالة العقلية للمتكلم وسلامة الحكم على السلوك الإنساني والقدرة على فهم النكتة والاشتراك مع الآخرين في مرحهم (السيد، 1994).

ولأغراض هذه الدراسة، يعرف الذكاء الاجتماعي إجرائياً بمدى إدراك المرشد التربوي لمستوى ذكائه الاجتماعي، كما تحدده الدرجة التي يحصل عليها المرشد التربوي على مقياس الذكاء الاجتماعي.

المؤهل العلمي: وله ثلاث مستوياتحيث أن المحك الذي تم اعتماده في تحديد مستويات هذا المتغير هو الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس). ودبلوم الإرشاد الثانية. والدرجة الجامعية الثالثة (الماجستير).

الخبرة العملية: عدد السنوات التي قضاها المرشد التربوي وهو يعمل في مجال الإرشاد والتوجيه الطلابي، والمحك الذي تم اعتماده في تجزئة هذا المتغير هو عدد سنوات الخدمة التي يقضيها المرشد التربوي في الدرجة الواحدة على السلم الوظيفي وهي خمس سنوات حيث تم تقسيم الخبرة إلى ثلاثة مستويات هي:

1. من سنة إلى خمس سنوات.
2. ست سنوات إلى عشر سنوات.
3. إحدى عشرة سنة فأكثر.

العمر: عدد سنوات عمر المرشد التربوي والمحك الذي تم اعتماده في تجزئة هذا المتغير هو الفئة العمرية التي ينتمي إليها عمر المرشد التربوي حيث تم تقسيم العمر إلى ثلاث فئات هي:

1. الفئة الأولى (23-27).
2. الفئة الثانية (28-32).
3. الفئة الثالثة (33 سنة فأكثر).

الحالة الاجتماعية: وله مستويان، حيث أن المحك الذي تم اعتماده في تحديد مستويي هذا المتغير هو متزوج/ غير متزوج.

7.1 حدود الدراسة:

تقتصر الحدود المكانية للدراسة الحالية على مرشدي المدارس الأساسية المفرغين رسمياً للعمل الإرشادي بمنطقة تبوك ، وعليه تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينتها وإجراءاتها وأدواتها ،لذا فإن نتائجها ستكون صالحة للتعميم على مجتمع الدراسة الحالي والمجتمعات المماثلة له.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الأداء الوظيفي

لقد اهتم العديد من الباحثين بالأداء الوظيفي لما لهذا الموضوع من أهمية للأفراد والمؤسسات على حد سواء، وقد أطلق الباحثون العديد من التعريفات للأداء بشكل عام والأداء الوظيفي بشكل خاص نذكر منها:

تعريف (عبدالمحسن، 2002) للأداء الوظيفي بأنه: "المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها ، أي أنه مفهوم يربط أوجه النشاط بالأهداف التي تسعى هذه الأنشطة إلى تحقيقها داخل المؤسسة".

تعريف (الحوامدة والفهداوي، 2002) حيث عرفا الأداء الوظيفي بأنه : "مجموعة من السلوكيات الإدارية ذات العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهمته وتحمل مسئولياته وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة ، والالتزام بالنواحي الإدارية للعمل، والسعي نحو الاستجابة لها بكل حرص وفاعلية".

تعريف (عاشور، 1989) قُصِد بأداء الفرد للعمل : "قيام ذلك الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله".

تعريف (جمال، 1985) الوارد في (سلطان، 1990) الأداء الوظيفي هو: "نشاط يمكن الفرد من إنجاز المهمة أو الهدف المخصص له بنجاح ، ويتوقف على القيود العادية للاستخدام المعقول للموارد المتاحة "، وبناء على ذلك يمكن القول من خلال التعريفات السابقة أن الأداء الوظيفي هو السلوك الذي يقوم به الفرد في المؤسسة التي يعمل بها بالطريقة الصحيحة والسليمة، مراعياً في ذلك الفاعلية والكفاءة والسلامة في العمل . لذلك فقد تم في الدراسة الحالية استعراض الجوانب الأساسية للعلاقة الإرشادية، ودور المرشد في العلاقة الإرشادية، و أسس ومبادئ العلاقات الإرشادية، وأهداف التوجيه و الإرشاد الطلابي، ومهام المرشد الطلابي ومجالات

الإرشاد الطلابي، ذلك أن جميع هذه العناصر تعتبر من أهم مقومـــات تقـــويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي.

2.1.2 تقويم الأداء الوظيفي

يعد قياس الأداء أساساً جوهرياً لعمليات التطور الإداري، فمعرفـــة مســـتوى أداء الموظف يمهد له الطريق بالاتفاق مع رئيسه حول الخطوات القادمة فيما يتعلق بتطوير أدائه وتحسين إنتاجيته (المربع، 2004).

ويُعرف تقويم الأداء بشكل عام أنه: "عملية إصدار حكم علـــى أداء وســـلوك العاملين في العمل ، ويترتب عليه قرارات تتعلق بالاحتفاظ بالعاملين أو تـــرقيتهم أو نقلهم إلى عمل آخر داخل المنظمة أو خارجها أو تنزيل درجتهم المالية أو تـــدريبهم وتنميتهم " (دره وبعيرة، 1989).

في حين يُ عرف تقويم الأداء التربوي بأنـــه : "عمليـــة اســـتخدام البيانـــات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام وقـــرارات تتعلـــق بالســـبل المخـتلفة للعمل التربـــوي والتحـقق عن مدى الاتفاق بـــين الأداء والأهـــداف " (نشواتي، 1984).

ويرى كل من بنكتون وإدوار (Pinnington & Edward , 2000) أن عمليـــة التقييم هي عملية تحفيزية تعمل على تشكيل خبرات التعليم التي تحفز العاملين فـــي مجال التربية لتطوير أنفسهم وتحسين أدائهم.

وقد حظي موضوع تقويم الأداء الوظيفي للتربويين والفعاليات التربوية باهتمـــام الدارسين والباحثين ومتخذي القرار في الجامعات وإدارات التعليم لسببين أساســـين هما (عودة والصباريني، 1990):

1. اتخاذ القرار المناسب من قبل المسئولين بشأن أعضاء المؤسسة التربويـــة مـــن حيث ترقيتهم وتثبيتهم ومكافآتهم.
2. اتخاذ القرار من قبل المعلمين والتربـــويين لغايـــات تحســـين الأداء الـــوظيفي والممارسات التعليمية.

فالأداء الوظيفي سواء أكان على مستوى الفرد أو المؤسسة التربوية هو السبيل إلى تحديد مستوى الكفاءة والفعالية ، ومستوى الأداء الوظيفي الفردي يؤثر في مستوى الأداء الجماعي وبالتالي في أداء المؤسسة التربوية ككل (مصطفي، 2002).

وقد أصبح الأداء الوظيفي هو الظاهرة التي تهتم بها المؤسسات التعليمية في الدول التي تسعى إلى التقدم ؛ فتوفير المناخ التنظيمي الملائم لإظهار الإبداع في الأداء يعود بفوائد جمة على هذه المؤسسات وعلى العاملين فيها ككسب الشهرة أو السمعة الحسنة، وتقديم الإنتاج العلمي الجديد والخلاق الذي يسهم في إشباع حاجات العاملين (Kushman , 1992).

ويحدد ريموند وجون الأهداف العامة لتقويم الأداء الوظيفي في المنظمات التربوية بثلاثة أهداف هي (Raymond & John , 1994):

الهدف الاستراتيجي:

لا بد لنظام تقيم الأداء من الربط بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة التربوية، وأحد الأساليب الرئيسية في هذا المجال يتمثل في تنفيذ الاستراتيجيات من خلال تعريف النتائج والسلوكيات وإلى حد ما سمات الأفراد الضرورية للنهوض بهذه الإستراتيجية، ومن ثم إعداد أنظمة قياس وتغذية راجعة ستعظم المدى الذي يقوّم فيه الأفراد السمات ومزاجهم في السلوكيات، ومن ثم الوصول إلى النتائج. ومن أجل تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي فإن النظام يجب أن يكون مرناً ، وذلك إذا ما تغيرت الأهداف الإستراتيجية فإن النتائج والسمات الفردية ستحتاج حتماً إلى أن تتغير في المقابل.

الهدف الإداري:

تستخدم المؤسسات التربوية معلومات تقويمها الأداء لاتخاذ العديد من القرارات الإدارية والمتعلقة بكل من الرواتب و الترقيات والطرد والتعيين وغير ذلك من القرارات لما لها من أهمية ؛ ذلك أن العديد من مديري المدارس والذين يشكلون مصدر المعلومات ينظرون إلى عملية تقويم الأداء بوصفها إحدى العمليات الأساسية لمهماتهم الإدارية؛ إذ يتم النظر إلى تقييم الأداء على أنه عملية حتمية وضرورية

لسير عمليات الإدارة الحديثة ويعد تبني مثل هذه الأنظمة والعمليات التقييمية مطلباً نظامياً ملزماً لتحسين الأداء.

الهدف التطويري:

ويتمثل بتطوير أفراد فاعلين في أداء أعمالهم فعندما لا يعمل الأفراد كما يتوجب عليهم فإن نظام تقويم الأداء يبحث عن تحسين لأدائهم. وتؤكد نظرية التوقع التي أسسها عالم النفس فيكتور فروم (Victor Vroom) على أن الأفراد يعملون بجدية في أي مهمة موكلة إليهم في ضوء ثلاثة عناصر تدور حولها نظرية التوقع هي:

1. التوقع Expectance (E1) يعتمد على علاقة الجهد - الأداء، وهو اعتقاد الفرد بأن جهده وعمله الجاد سيؤدي إلى تحقيق أداء أفضل.
2. النفع Instrumentality (E2) يعتمد على علاقة الأداء - الناتج، والناتج هنا يعد مكافأة وتقدير يناله الفرد نتيجة أدائه. فهو اعتقاد الفرد بأن أداءه الأفضل سوف يتم مكافأته وتقديره.
3. القيمة Valence (V) وهو توجه انفعالي لدى الفرد حول قيمة المكافأة التي يحصل عليها، وهل هذه الـ مكافأة مرغوبة بالنسبة له، فهي درجة تفضيل للمكافأة التي يحصل عليها (Baron & Johnson., 1998).

يشير عاشور (1989)إلى أنه يمكن التمييز بين ثلاثة أبعاد أو معايير يمكن من خلالها أن قياس أداء الفرد وهذه المعايير هي: كمية الجهد المبذول، ونوعية الجهد، ونمط الأداء. وتعني كمية الجهد مقدار الطاقة الجسمية أو العقلية التي يبذلها الفرد في العمل في خلال فترة زمنية محددة.أما نوعية الجهد فتعني: مستوى الدقة والجودة ودرجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة، ومن مقاييس المعيار النوعي؛ درجة خلو الأداء من الأخطاء ودرجة الإبداع والابتكار في الأداء. في حين يعني نمط الأداء: الأسلوب أو الطريقة التي يبذل بها الجهد في العمل أو الطريقة التي يؤدي بها الفرد أنشطة العمل ومن مقاييس نمط الأداء (مقاييس الطريق التي يمكن الوصول بها إلى حل لمشكلة معينة).

هذا وقد حدد (هاينز، د. ت.)الوارد في ترجمة (ترجمة الصباغ وزهير، 1981) عدة عناصر للأداء وهي:

1. الموظف: وهو ما يمتلكه الموظف من مهارات واهتمامات وقيم واتجاهات ودوافع ومستوى ذكائه بكل أنواعه.
2. الوظيفة: وهي ما تتصف به هذه الوظيفة من متطلبات أو تحديات أو ما تقدمه من فرص عمل تتمتع بالتحدي وتحتوي على عناصر التغذية الراجعة كجزء منه.
3. الموقف: وهي ما تتصف به البيئة التنظيمية وتتضمن مناخ العمل والإشراف ووفرة الموارد والأذ ظمة الإارية والهيكل التنظيمي . وعلى أية حال ، فإن هنالك عوامل أخرى تتداخل وتؤثر في طبيعة عمل الأفراد وأدائهم الوظيفي منها (عبد المحسن، 2002):
   1. الاختلاف في حجم العمل.
   2. التحسينات التنظيمية والإجرائية.
   3. مدى تأخر الأعمال والذي قد يؤثر في معدل الإنتاج.

وبالإجمال فان مفهوم تقييم الأداء الوظيفي يركز على استقصاء صفات الموظف المتميز والتي تتمثل بما يلي:

أ- موظف يتحلى بشخصية وسلوك متميزين، يمتلك مؤهلات علمية وخبرات عملية متميزة، ولديه رؤية واضحة لما يريد تحقيقه في الوزارة أو المؤسسة أو الدائرة.
ب- مبادر ومبدع ومبتكر ويركز على استخدام التكنولوجيا الحديثة في تنظيم العمل وتطويره.
ج- يستغل الموارد المتاحة لديه بالشكل الأمثل.
د- يبذل كل ما يستطيع لتحقيق نتائج واضحة ومحددة ومتميزة للمؤسسة أو الدائرة أو الوزارة في مجال خدمة المت عاملين معها (من قطاعات اقتصادية مختلفة ومواطنين) مما يسهم بالتالي في دفع عملية التنمية الاقتصادية ويحقق مستوى معيشة أفضل للمواطن (جائزة الملك عبد الله، 2002).

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن الإنجاز في الأداء المهني والوظيفي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى ذكاء الفرد وقيمه المهنية والاجتماعية والشخصية، فالعلاقة طردية بين الأداء والذكاء، كما أن الأداء يرتبط بمستوى رضا الفرد عن عمله،

ويرتبط الأخير بمستوى ذكاء الفرد وقيمه وقدراته ودوافعه، حيث يرى لوك (Lock) أن الرضا عن العمل يرتبط بالفروق بين العاملين، وتتمثل هذه الفروق بمستوى الذكاء البدني والحسي واللفظي والإبداعي والاجتماعي، ويرتبط ذكاء الفرد بطبيعة قيمه الشخصية والمهنية والاجتماعية (Lottinville & Scherrman, 1988) فالبرامج التربوية كغيرها من برامج الإعداد، وقد بدأ تطوير مناهج التربية على أساس الكفايات الذاتية كأحد أساليب تطوير وتحسين برامج إعداد المعلمين في السبعينيات، فالمعلم يُشكل الركن الأساس في العملية التعليمية وبقدر كفاياته وقدراته تكون جودة مخرجات التعليم، والمعلم الكفء الذي يمتلك المهارات والاستعدادات التي تتطلبها العملية التعليمية يلعب الدور الأكبر في تحسين التعليم، ولكي تنجح العملية التعليمية وتحقق أهدافها فإنه لابد من الاهتمام بعدة عوامل منها عملية التقويم التربوي في مختلف المجالات المؤثرة في العملية التربوية ومن أهمها المعلم والكفايات اللازمة لإعداده وتدريبه ومستوى الأداء لهذه الكفايات (حيدر، 2000) إذ أن مهنة التعليم مهنة شاقة ومتطلباتها كثيرة، وتقدم المجتمع مرهون بأداء المعلم لعمله واقتناعه به ورضائه عنه (الدماطي، 1991).

ولذلك يتعرض التربويون بصورة مستمرة إلى عملية تقويم أدائهم الوظيفي من داخل المدرسة وخارجها، سواء كان ذلك بصورة مستمرة أو غير مستمرة (ديراني، 1993). ويأتي تقييم أداء التربويين عادةً في مستويين: مستوى وظيفي ومستوى فني، ففي المستوى الوظيفي يُقَيَّم أداؤهم على أساس الحضور والغياب، والتبكير والتأخير، والعلاقات الإنسانية مع الزملاء، والتعاون مع الإدارة المدرسية، وهو مستوى يسهل تقييم الأفراد فيه، لتوفر معايير موضوعية كمية قابلة للإعداد والقياس في الغالب، أما في المستوى الفني فيُقيّم أداؤهم فيه باعتبارهم تربويون محترفون وفق عدد من الأسس والمعايير والمحكات الفنية، كالتخطيط وصياغة الأهداف، واستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المتاحة، وتقويم الطلاب، والنشاط المدرسي، وهي معايير موضوعية قابلة للقياس إلى حد بعيد (الجهني، 2005).

وينظر كثير من التربويين عادةً إلى هذه العملية على أنها محاولة لتسجيل أخطائهم، أو هفواتهم، ومن ثم محاسبتهم عليها؛ ولذلك يميل الكثير منهم لاتخاذ

موقف دفاعي منها ويبدون قليلاً من الحماس لها . ولعل الشيء الذي لا يُدركه الكثير من التربويين أن هذه العملية إن هي أجريت بطريقة منظمة وموضوعية ، تكون وسيلة فعالة لتحسين أدائهم الوظيفي وتحسين الظروف التعليمية للطلبة من جهة، وتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية من جهة أخرى (ديراني، 1993).

3.1.2 مفهوم الإرشاد:

لقد تناول العديد من الكتاب والمؤلفين مفهوم الإرشاد النفسي بتعاريف شتى كل حسب وجهة نظره، ومجال تخصصه، وميادين خبراته، من منطلق فلسفته وقيمه ومثله. وقد ساعدت التغيرات التاريخية التي طرأت على حركة الإرشاد النفسي في الاتساع الإدراكي لمفهومه مما دفع الكثيرين من المتخصصين في المجال الإرشادي إلى الإسهام بقدر ليس بضئيل في مضمار التعاريف التي تناولت هذا المفهوم (عمر، 2004) نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

تعريف شير تزرو ستون (Shertzer & Stone, 1981):

الإرشاد هو علاقة تبادلية بين طرفين، ترمي إلى غرض أو هدف ، إذ يقوم فيه أحدهما (المرشد) بحكم خبرته وتدريبه، بمساعدة الطرف الآخر (المسترشد) حتى يعبر من نفسه، أو من بيئته، من خلال مقابلة وجها لوجه بين الطرفين.

تعريف باترسون (1986) Patterson

الإرشاد هو: عملية تعتمد على تكوين علاقة إرشادية بين مرشد ومسترشد ، يتولى فيها المرشد الفني المتخصص مساعدة المسترشد على القيام بحل مشكلاته وتحمل مسؤولياته تجاه سلوكه.

تعريف قلادنج Gladding :(1988):

حيث يعرف الإرشاد بأنه العملية التي تتضمن إقامة العلاقة الشخصية بين طريفين، بهدف مساعد أحدهما، في فهم نفسه، واكتشاف إمكاناته، وحل مشكلاته بنفسه (السفاسفة، 2003).

تعريف أبو عيطة (1988):

الإرشاد هو عملية تقوم على علاقة تفاعلية، بهدف التغلب على الصعوبات ، وعدم التوافق الذي يعاني منه المسترشد وتتميز بالعلاقة الشخصية القوية والمشاركة الوجدانية، التي تعمل على دعم نمو المسترشد، وتحقيق أهدافه الشخصية، لأحداث تغييرات في قدراته، وإمكاناته، بحيث تمكنه من اتخاذ قرارات سليمة.

تعريف جماعة مينو سوتا للإرشاد بأنه:

خدمة مهنية متخصصة ، هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار من بدائل متاحة، وعلى مواصلة النمو والتطور، من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه ، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مكانته الاجتماعية والمهنية في مجتمع ديمقراطي (القذافي،1996).

ومن التعريفات السابقة نستنتج أن الإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته ، وينمي إمكاناته لحل المشكلات التي تعترضه في ضوء معرفته وميوله وقدراته.

4.1.2 أهداف الإرشاد والتوجيه

يسعى الإرشاد والتوجيه كأي خدمة مقدمه للفرد أو الجماعة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تنطوي تحت هدف عام ، وهو إحداث تغيير في شخصية المسترشد وتغيير في سلوكه وإدراكه قيمه واتجاهاته ، ومعرفة بنفسه وبالظروف المحيطة به، وإدراكه للعلاقة بينه وبين الآخرين ، وبينه وبين بيئته بكل عناصرها وعليه فإن الإرشاد يستهدف ما يلي (**السفاسفة، 2003**):

1. تنمية مفهوم الذات:: Self-Actualizing

وهو دافع أساسي لكل فرد، يوجه سلوكه ونظامه العام ، فيترتب عليه استعداد الفرد الدائم لإقامة العلاقة الصحية مع الذات، وتقبلها وتفهمها ، والعمل على تحسينها وتطويرها وتنمية مفهوم ذات موجب لدى الفرد، انطلاقاً من إطاره المرجعي وحالته ووضعه النفسي والصحي وغيره ، وصولاً إلى تحقيق ما يوفر له الرضا عن الذات والسعادة، فيتخذ قراراته وخياراته بشكل مرضي وسليم. وقد أكد روجرز على

أن الدافع إلى تحقيق الذات هومن أهم الدوافع التي تحافظ على مستوى مـ ناسب من الصحة النفسية لدى الفرد ، وذلك من خلال تطابق مفهوم الذات الواقعية مع مفهـوم الذات المثالية التي يتمنى أن يكون عليها الفرد.

2. تحقيق التوافق: Adjustment A actualizing

إن التوافق يعني قدرة الفرد على القيام بوظائفه النفسية ا لمختلفة والتوفيق بـين دوافعه ونزعاته الداخلية ورغباته، وبين متطلبات محيطه وبيئته.

3. تحقيق الصحة النفسية: Mental Health - Actualizing

يشير مفهوم الصحة النفسية إلى توافر حالة من التوازن وال تكامل بين الوظائف النفسية للفرد، تؤدي به أن يسلك بطريقه يتقبل ذاته، ويقبل المجتمع، ويقبله المجتمع، بحيث يشعر بدرجة من الرضا والكفاية.

4. إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي: Control - Self

وتعني الوصول بالفرد المسترشد إلى درجة من ا لوعي بذاته وإمكاناته، وفهمـه لظروفه ومحيطه فهما أقرب للواقع ، حيث يكون الكائن البشري في بدا يـة حياتـه تمتعاً بمركز ضبط خارجي لسلوكاته والذي ربما تساعده في الانتقال تدريجياً بفعل التربية والتنشئة والتوجيه والإرشاد إلى مركز ضبط داخلي ، فيتحكم فـي سـلوكاته ويضبطها برغبة داخلية ومراقبة ذاتية دون تردد أ و خوف من قانون أو سـلطة أو غيرهاومن جهة ثانية يستطيع الفرد مواجهة مشكلاته المستقبلية دون الاعتماد على الآخرين.

5. صنع القرارات: Decision-Making

يمر الفرد في حياته بسلسلة من المواقف والخبرات ، يحتاج فيهـا إلـى اتخـاذ قرارات متباينة ومتدرجة في شدتها وخطورتها . كما يمر بفترات انتقالية في الحيـاة وبمراحل نمائية متباينة في متطلباتها ، يحتاج فيها أيضاً إلى اتخاذ قرار مـا . وهـي مهارة يجب أن يتدرب عليها الفرد منذ صغره في شؤونه الخاصة البسيطة ، حتـى يكتسبها في كبره في شؤونه الخاصة الكبيرة الحاسمة في حياته.

لذلك فإن الفرد/الأفراد يحتاجون مساعدة فنية عملية في توضيح وتسهيل الخطوات التي تمكن من الوصول إلى المناسبة ليتخذها بنفسه ويرضى عنها ويتحمل مسؤوليتها، يحتاج إلى تعلم مهارة اتخاذ القرار، ليقوم باتخاذ قراراته بنفسه مستقبلاً.

6. تحسين العملية التربوية: Improve the Educational Process

وذلك من خلال العمل على جعل الجو المدرسي جاذباً، ومسهلاً وميسراً للتعلم، لا محبطاً أو معيقاً، يشبع فيه المتعلم حاجاته، ويواجه مشكلاته ويحقق ذاته. وتعتبر عملية الإرشاد والتوجيه من الخدمات الأساسية التي تقدمها المؤسسات التربوية لطلابها، لمساعدتهم في النمو السوي، والعمل على تكامل شخصياتهم وإتاحة الفرصة المناسبة لتحقيق مخرجات تربوية، محققه للطموحات.

5.1.2 الإرشاد التربوي:

تولي التربية الحديثة عناية فائقة بالتلميذ من حيث مسار نموه بمختلف الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية؛ لذا فهو يحتاج إلى التوجيه والإرشاد من خلال وجود مرشدين تربويين يتحلون بمستويات عالية من الكفاءة العقلية والانفعالية والاجتماعية من خلال المؤسسات التربوية باعتبار أن الإرشاد جزء لا يتجزأ من التربية الحديثة (الدهام، 2000).

فالإرشاد التربوي هو: عملية مهنية تفاعلية، تهدف إلى مساعدة المتعلم في رسم الخطط التربوية التي تتناسب وقدراته وإمكاناته وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة، والمقررات الدراسية المناسبة التي تساعده في برنامجه التعليمي، إضافة إلى تشخيص وعلاج المشكلات التعليمية والتربوية بما يحقق التوافق التربوي والأكاديمي بصفة عامة (الزعبي، 2002).

6.1.2 أهداف الإرشاد التربوي

يهدف الإرشاد التربوي إلى تقديم المساعدة الفنية المتخصصة للمتعلم لاتخاذ القرار المناسب، وتحقيق الأهداف التربوية المأمولة، وأهمها (السفاسفة، 2003):

1. تزويد المتعلم بمعرفة، ومعلومات وحقائق وأفكار ، تلزم لعملية التخطيط التربوي والمهني من خلال البرنامج التعليمي اليومي، على افتراض أن المرشد التربوي ، هو مصدر هذه المعلومة حيث لا يستطيع المعلم تزويد المتعلم بمثل هذه المعلومات التي تخرج عن إطار تخصصه ، والتزامه بالمنهاج والمقررات الدراسية.
2. إعداد المتعلم للحياة المستقبلية، بإكسابه المهارات اللازمة له للمساهمة في تسيير وتسهيل نموه في كافة جوانب ومظاهر شخصيته.
3. تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية والوقائية والإنمائية لجميع المتعلمين ، في حالة مواجهتهم لمشكلات دراسية تحصيلية, أو خلال سعيهم للبحث عن حلول لبعض القضايا، أو المسائل الدراسية والأكاديمية.
4. تعريض المتعلم لمجموعة من الخبرات العلمية والنظرية ، وربطها بالحياة الواقعية، وتبصيره بالمشكلات التي قد تعترضه بعد التخرج ، لتحقيق التكيف والتوافق المناسب.
5. تزويد المتعلم بكثير من المعلومات الخاصة بالمؤسسة التربوية التي التحق بها حديثاً من خلال تقديم المعلومات اللازمة في شكل برنامج إعداد وتهيئة واستقبال، إضافةً إلى مساعدته على التقبل والتكيف.
6. توجيه المتعلمين للإفادة من الخيارات التعليمية والمهنية المتاحة ، ومساعدتهم على إتباع أفضل السبل، في مواجهة مشكلاتهم، وذلك لتحقيق الصحة النفسية لهم.
7. مساعدة المتعلم في التبصر، بمشكلاته التربوية الحالية، كتدني التحصيل أو تدني الدافعية للتعلم أو تشتت الانتباه وغيرها من خلال معرفة ذاته ، وقدرته للوصول إلى حلول ملائمة، بوضع أهداف مستقبلية ، تسهم في تحقيق السعادة والرضا والكفاية.

7.1.2 الكفايات الإرشادية لأداء للمرشد التربوي

تساعد الكفاءة الذاتية الفرد على تحقيق أداء أفضل عن طريق إمداده بالعمليات المعرفية مثل:أنماط التفكير واستراتيجيات المعلم وقدرات التنظيم الذاتي ، كما أن الكفاءة الذاتية تدفع سلوك الفرد وتساعده على التغلب على العقبات والصعوبات والمشاكل الانفعالية التي تقابله وتحدد اختياراته للأنشطة المختلفة. فإذا كانت الكفاءة الذاتية مهمة بالنسبة لـ لفرد العادي، فإنها تصبح أكثر أهمية بالنسبة للمعلم بما يحمله من قيمة تربوية واجتماعية وإنسانية وبما يملكه من دور كبير فـي التأثير على سلوكيات التلاميذ (غانم، 2005).

وتعتبر عملية الإرشاد والتوجيه عملية فنية مهنية هادفة مخططة، وهي علاقة تفاعلية يقودها المرشد أو الموجه بفنية ومهارة،وحتى تحقق هـ ذه العملية أهدافها المأمولة،فإنه يتوجب أن يتمتع المـ رشد بالكفايات المعرفية والأدائية اللازمة . ويرى اتحاد المرشدين التربويين التابعين لمؤسسات التعليم ، أن هناك مجموعة كفايات ضرورية ذات أهمية ، خاصة في مجال الإرشاد والتوجيه هي على النحو التالي (القذافي، 1996):

1. تقبل المسترشد والثقة به:

تعني أن يؤمن المرشد بقيمة الفرد ، وقدرته على النمو والتغيير ومواجهة مشكلات الحياة،ويثق بقدرته عـ لى تبني القيم والأهداف المناسبة، ويتقبل الفرد المسترشد كإنسان،مهما كانت طبيعة سلوكه واتجاهاته ومعتقداته وفلسفة في الحياة ، وأن يؤمن بأن المسترشد عندما تهيأ له الظروف الملائمة فإنـه قادر على مواصلة النمو والتطور، بما يحقق الأهداف لصالحه ولصالح مجتمعه.

2. الانفتاح على العالم وسعة الأفق والإطلاع:

وتعنى أن يهتم المرشد بالعالم المحيط بالمسترشد فيفهمه، فيحاول فهم الفرد من خلال ظروفه وتربيته والعوامل المحيطة به، ويفهم معنى الطموح ولذة النجاح. علاوة على المعرفة الواسعة بدوافع السلوك الإنساني ، والحاجات والمطالب النمائية لمراحل العمر المختلفة، التي يمر بها الفرد . كما يجب أن يلم المرشد بثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده ومعاييره وأن يميز أنماط السلوك الإيجابي المتفق معها

بحيث يكون واسع الإطلاع في القضايا الحياتية : العلمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية، وأن يكون غنياً بمصادر المعرفة وقادراً على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم، وإقناعهم، ومد يد جسور الثقة معهم.

3. الأصالة:

وتعني أن يكون المرشد عارفاً لنفسه، ومدركاً لحدود قدراته، يفهم نفسه على حقيقتها، ويسعى إلى تطويرها بحيث يجيد تأثير قيمة الشخصية وحاجاته ومشاعره عن عمله. وكذلك يتحلى بالقدرة على التعامل مع مختلف أمور الحياة ، بشكل لا يؤثر بطريقة سلبية على نشاطاته المهنية. وأن يكون واعياً لأوجه القصور والضعف لديه، بدرجة تجعله يدرك له حدوده ويدرك متى يجب إحالة المسترشد إلى جهات أخرى ، أقدر على التعامل معه لمساعدته بشكل أفضل منه.

4. الالتزام المهني:

على المرشد أن يلتزم بمبادئ التوجيه والإرشاد ، ويؤمن بها كمهنة ووسيلة لمساعدة الآخرين في تطوير وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم، وأن يتقبل مسؤولياته تجاه مسترشديه بثقة وعزم وأمانة وإخلاص ويتطوع للعمل ويضحي بوقته ويمنح الحب ويكون قادراً على توظيف مصادر المساعدة المتنوعة لما فيه مصلحة الفرد والجماعة.

5. القدرة على تحديد مشكلات المسترشد:

عليه أن يتزود بالمهارات الأساسية اللازمة لتحديد المشكلات ، وتقديم الخدمات الإرشادية معتبراً أن أية معلومة يقدمها المسترشد هي جديرة بالاهتمام والاحترام ، ويكفل لها السرية التامة، إلا بما يسمح به المسترشد لإطلاع الآخرين عليه.

6. الاستعداد المهني:

ويعني أن يكون لديه استعداداً ورغبةً للعمل في هذه المهنة ،وأن يكون قادراً على الربط ما بين حياة المسترشد الداخلية وبين علاقته بالآخرين ، والمشكلات التي يعاني منها، وأن يكون ملماً بالعلاقة القائمة بين الضغوط الحياتية وما ينتج عنها من تأثير في علاقات المسترشد بالآخرين.

8.1.2 الإرشاد في المملكة العربية السعودية

يحظى الإرشاد الطلابي بأهمية كبيرة في المملكة العربية السعودية منذ إنشاء وزارة التربية والتعليم عام 1953م خاصة بعد الانطلاقة الفعلية لعملية الإرشاد الطلابي عام 1980م حين استقل التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة عامة عن إدارة التربية الاجتماعية ومن مظاهر الاهتمام بالإرشاد الطلابي التأكيد على خلفية المرشد العلمية و الاهتمام بخبرته الميدانية واللتان تعتبران أهم مقومات فعالية الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي ؛فالمرشد يقد م خدمات تربوية وإرشادية لجميع العاملين والمتواجدين بالمؤسسة التربوية من طلاب ومعلمين وإداريين . والمرشد بهذا الدور الحيوي يهدف وجوده إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية، حيث يتضمن أداءه الوظيفي مجموعة من الخدمات الإرشادية التي تحقق التوافق والصحة النفسية والإنتاجية والفاعلية والكفاءة، أما عملية الإرشاد الطلابي خصوصا فهي نشاط تربوي يهدف إلى مساعدة الطلاب على التكيف مع المشكلات المدرسية (عقل، 1997).

وقد مر التوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية، أثناء تطوره في مراحل عدة:

المرحلة الأولى: ظهرت بعض البدايات لخدمة التوجيه والإرشاد ، مع إنشاء إدارة التربية والنشاط الاجتماعي (1953-1960).

المرحلة الثانية: تم تطوير وضم إدارة التوجيه والنشاط الاجتماعي إلى الإدارة العامة لرعاية الشباب (1960–1970)).

المرحلة الثالثة: تم إنشاء الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي (1980). (السويلم، 2002)

ويعد التوجيه والإرشاد الطلابي في الوقت الحاضر من أبرز مهام وزارة التربية والتعليم حيث أصبح له خطط وبرامج ودراسات متكاملة ، ومتخصصة لإعداد المرشدين الطلابيين كعنصر فعال في العملية التربوية، وأصبح يمارس في مختلف المناطق التعليمية ومختلف المدارس الحكومية والأهلية ، وفي جميع المراحل

الدراسية (بنين، وبنات)، بهدف مساعدة الطلبة على حل الصعوبات التي تـواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية (العطوي، 2006).

هذا وبالرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية بعملية الإرشـاد الـ نفسـي والتربوي، إلاَّ أنَّ الإرشاد لا زال يواجه بعض المشكلات على أرض الواقع، حيـث أنَّ الكثير ممن يعملون في هذا المجال هم من المعلمين التي تسـند إلـيهم مهمـة الإرشاد، وهم من ذوي تخصصات أكاديمية أو إنسانية مثل علـم الاجتمـاع وعلـم النفس،الأمر الذي يتطلب ضرورة إعدا دهم مهنياً ومسلكياً، كونهم قد يفتقرون إلـى المهارات الأدائية الإرشادية الضرورية، إضافة إلى ضرورة توفير المرشدين مـن جملة الدرجات العلمية في مجال الصحة النفسية أو الإرشاد النفسي والتربوي، وهو ما تسعى إليه الحكومة السعودية فعلياً في الوقت الراهن.

9.1.2 الذكاء الاجتماعي:

حظي مفهوم الذكاء الإنساني بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس منذ بداية القرن التاسع عشر، وربما لا يوجد أي من المفاهيم النفسية التي حظيت بهذا القـدر مـن الاهتمام،فقد ظهر مفهـــوم الذ كاء على أنـــه مكمل للأداء النـــاجح حيـــث يمثـــل القرة على التكيـ ف الفعال مع البيئة والتعلم من الخبرات .إن هذه النظريـ ة التقليديـــة للذكاء ترى أن الكـ فاءات الضرورية للنجاح في الأعمال المتنوعة موجـــود ة ضـــمن قدرات الذكاء العام. (جودة، 1999).

10.1.2 التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الاجتماعي

إن المفهوم الاجتماعي يؤكد أثر الذكاء في الـ تفاعل والكفاح والنجاح الاجتماعي ؛ لأن الفرد لا يـ عيش في فراغ وإنما في مجتمع يؤثر ويتأثر فيه، ولـــذا فـــإن بعـــض العلماء يميلون في تحديدهم لمفهوم الذكاء إلى هذه الناحية الاجتماعية ، حيث أكـــدوا على دور البيئة في التطور المعرفي ، والذكاء هو القدرة على التكيـــف مـــع البيئـــة (عبدالفتاح، 2001)، وعرفه ستيرنبرج بأنه القدرات العقلية الضرورية مـــن أجـــل التكيف ضمن أي سياق اجتماعي (Sternberg,1997).

وقد فطن ادوارد ثورندايك إلى هذه الفكرة في تقسيمه الثلاثي للذكاء ، فكان أول من طرح مصطلح الذكاء الاجتماعي عام (1920) من خلال تقسيم الذكاء إلى:

1. الذكاء الميكانيكي: وهو القدرة على التعلم والفهم وتدبر الأشياء.
2. الذكاء المجرد: وهو القدر على فهم وتدبر الأفكار والرموز مثل الكلمات، الأعداد، القوانين العلمية والمبادئ.
3. الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء والبنات والصبية، والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية (أبو حطب،1996).

وتضاءلت الأبحاث المهتمة بمفهوم الذكاء الاجتماعي لفترة من الزمن إلى أن قدم جيلفورد (Guilford, 1959) نظريته عن بنية العقل والتي تضمنت أن الذكاء مجموعة منظمة مؤلفة من (180) قدرة وكان هناك مكان واضح للذكاء الاجتماعي في هذه البنية (هلال، 2004).

وفي عام (1973) طرح أبو حطب نموذجه الرباعي العملياتي، حيث كان تصوره المبدئي للذكاء في هذا النموذج أنه دالة لنشاط الشخصية ككل ، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي (أبو حطب ، 1996).

وفي عام (1983) أشار جاردنر (Gardner) إلى الذكاء الاجتماعي في إطار نظريته عن الذكاء المتعدد وأطلق عليه اسم الذكاء البين شخصي (inter personal intelligence) وأشار إلى أن القدرة على معرفة المرء لذاته ومعرفة الآخرين هي جزء لا يمكن فصله عن الحالة الإنسانية، وأنه بذلك يستحق الدراسة بقدر لا يقل عن الأنماط الأخرى من الذكاءات (Kihstrom & Cantro, 2000). كما تناول ستيرنبرج (Sternberg, 1985) مفهوم الذكاء الاجتماعي وأكد استقلاليته عن القدرات الأكاديمية، وأشار إلى أنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة (الجنيدل، 1997).وقام كل من كانتور وكيلستروم (Cantor & Kihlstrom, 1987) كما في (هلال، 2004) بإعادة تعريف الذكاء الاجتماعي الذي أصبح يعني المخزون المعرفي للشخص عن العالم الاجتماعي ، وهذا يعني أن المفاهيم الاجتماعية تنظم معرفتنا بأنماط الناس والمواقف والأحداث التي نواجهها في حياتنا اليومية فهي بذلك تشكل خبراتنا بأنفسنا وبالعالم.

وقدم كل من تايلور وكادت (Taylor& Cadet ,1989) كما في (هلال، 2004) الذكاء الاجتماعي على أنه نتيجة للتفاعل بين البنى البيولوجية وأهداف الفرد والمعتقدات الشخصية والتاريخ الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية والقلق الاجتماعي والتلميحات البيئة، وقد أشاروا إلى أن أنظمة المخ الثلاث تقدم المادة الأساسية العصبية للذكاء الاجتماعي وهي نظام فرعي متوازن لقشرة الدماغ يعتمد على ذاكرة طويلة المدى لصنع أحكام اجتماعية معقدة ونظام فرعي حاكم لجبهة الرأس ينظم ويعمم السلوكيات الاجتماعية والنظام الفرعي اللمبي الذي ينتج بسرعة ا لاستجابات الوجدانية للأحداث.

11.1.2 مفهوم الذكاء الاجتماعي

يعد هذا المفهوم من أكثر القضايا المحيرة في علم النفس ؛ وذلك بسبب تعدد المعاني التي يشير إليها،حيث ذكر فورد وتيزاك (Ford & Tisak,1983) أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يحتمل معاني متعددة وواسعة ، وأن الأبحاث التي اهتمت بهذا المفهوم استخدمت واحداً من هذه المحكات لتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي:

المحك الأول: وينظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه مجموعة مهارات معينة مثل القدرة على قراءة التلميحات غير اللفظية ، أو عمل استنتاجات اجتماعية دقيقة ولعب الأدوار، وإدراك الأشخاص، والاستبصار الاجتماعي، والوعي بالذات.

المحك الثاني:يستخدم لتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي على أنه الفعالية أو القدراتالتكيفية لأداءات الفرد الاجتماعية ، ويعني قدرة الفرد على إنجاز أهدافه في مواقف اجتماعية خاصة.

المحك الثالث : وهو محك أوسع يعرف الذكاء الاجتماعي وفقاً لصياغة بورينج (Boring, 1923)على أنه ما تقيسه اختبارات الذكاء الاجتماعي (Ford & Tisak,1983).

وقد حدد ونج وماكسويل وميرا (Wong , Maxwell &Meara. 1995) مفهوم الذكاء الاجتماعي على أساس أنه مكون من جانبين هما:

الجانب المعرفي عن قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين.

والجانب السلوكي ويعني مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع أشخاص آخرين ؛ أي القدرة على إبقاء المحادثة مع شخص غريب من الجنس الآخر.

كما قدمت (Jones & Day , 1997) مفهوماً جديداً للذكاء الاجتماعي قائماً على أساس تمييز كاتل (Cattel , 1971) بين الذكاء السائل والمتبلور، ففي المجال الاجتماعي يتكون الذكاء من عاملين عامل المعرفة المكتسبة أو المعرفة بالقواعد الاجتماعية والنظم والسلوك الملائم -مشبه للقدرات المتبلورة الأكاديمية - وعامل المعالجة الذي يؤثر في استعادة وتطبيق المعرفة - مشابه للقدرات السائلة الأكاديمية- . وعلى ذلك فأن الطلاب المتمتعين بقدرات اجتماعية سائلة قد يصبحون أفضل قدرة على تكييف المعرفة الاجتماعية المسبقة والاستجابة بمرونة في المواقف الاجتماعية الجديدة.

ويذكر ستير نبر ج أن الذكاء الاجتماعي كمفهوم سيكولوجي يتزايد ويتضاءل انتشاره بحسب بروز المنهجيات الجديدة لاختبار تلك المفاهيم المختلفة ، فمثلاً يعد مفهوم الذكاء الاجتماعي في نظرية ستيرينبر ج الثلاثية جزءاً من محصلة أكبر للمعرفة يحاول المرء بواسطتها حل المشاكل العملية القائمة في العالم المادي والاجتماعي (Sternberg,1997).

وتبعاً لكانتور وكليستروم فإن الذكاء الاجتماعي هو مخزون معرفي يتضمن التصريحات والإجراءات التي تدير المهمات في الحياة الاجتماعية إذ أنه يتألف من مفاهيم حول الإنسان وحول الآخرين وحول المواقف الاجتماعية التي نواجهها، وتتضمن المخزون التاريخي والقوانين التي تحكم تكوين الانطباعات والعزو السببي وغيرها من الأحكام والاستنتاجات الاجتماعية (Cantor & Kihlstrom, 2000).

ويذكر عبد القادر (1994) أن الذكاء الاجتماعي مفهوم يقع بين قدرات الفرد العقلية (الذكاء العام بصفة خاصة) وبين سماته واستعداداته الشخصية والانفعالية وإن كان أقرب إلى السمات والاستعدادات ، ويقصد به مهارة الفرد في إنشاء علاقات

متبادلة مع الآخرين والتعامل المريح والناجح معهم بحيث يؤدي هذا إلى تحقيق مطالبه الاجتماعية وإشباع رغباته من خلال هذه العلاقات الاجتماعية.

12.1.2 تعريف الذكاء الاجتماعي

تعددت تعريفات الذكاء العام بحسب تعدد المشارب التي نهل منها معرفوه ، واختلفت باختلاف الفلسفات والنظريات النفسية والمنهجيات المتبعة في دراسته ، فالمنظرون الذين استخدموا التحليل العاملي في بحوثهم وركزوا على دراسة الفروق الفردية أمثال جيلفورد وسبيرمان وثرستون وغيرهم لاشك أنهم يختلفون نوعاً ما عن التطوريين والمؤمنين بالمنهج الوصفي أكثر من الكمي أمثال بياجيه وكولبرج وداموند....الخ (الداهري وسفيان، 1997).

وعلى أية حال ، فإن التجارب اليومية تخبرنا بأن الذكاء الاجتماعي هو مفهوم مقبول لسمات شخصية فبعض الناس جيدون في الفهم والتعامل مع الآخرين ، بينما يواجه الآخرون صعوبات في هذا المجال ، وفي حين أن وجود هذه الفروق الفردية يبدو واضحاً وصريحاً لدى الأشخاص ؛ إلا أن المفهوم العلمي للذكاء الاجتماعي قد ظل غامضاً لأكثر من ستة عقود (Kosmitzki & John, 1993).

ولعل من أهم التعريفات الدارجة للذكاء الاجتماعي تعريف مارلوي (Marlowe, 1986) حيث ذكر أن هناك خمسة تعريفات للذكاء الاجتماعي مرتبطة ببعضها، ولكنها متميزة بشكل جزئي عن بعضها:

1. التعريف الأول: يتصل بالدافعية، وهو يعتبر الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على وضع الأهداف والقيام بأنشطة موجهة نحو هذه الأهداف لتحقيقها.
2. التعريف الثاني:وهو الكفاءة الذاتية أي توقع الفرد لتفوقه ونجاحه في المواقف الاجتماعية.
3. التعريف الثالث: وهو القدرة على إنجاز الأعمال التي ينتج عنها تعزيز موجب أو التي تؤدي إلى تجنب التعزيز السالب.
4. التعريف الرابع:ويركز على الأداء ، والشخص هنا يكون ناجحاً في إنجاز السلوكات الاجتماعية المفيدة مثل تحقيق الأهداف.

5. التعريف الخامس: يعرف الذكاء الاجتماعي على أنه سمة من سمات الشخص تتضح من خلال الأنماط المنظمة للوظائف المعرفية والوجدانية والسلوكية.

ويشير تاريخ البحث في الذكاء الاجتماعي إلى أن "ثورندايك" هو أول من أقترح تعريفاً صريحاً للذكاء الاجتماعي ، حيث عرفه على أنه "القدرة على فهم وإدراك الناس، والتصرف بحكمة في العلاقات للإنسانية" (هلال، 2004).

وعرفته هنت (Hunt, 1927) الوارد في(الدريني، 1984) بأنه القدرة على التعامل مع الناس يظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية ، والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية ، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنساني، وأخيراً روح المرح والدعابة.

كما قدم فير نون (Vernon, 1933) تعريفاً شاملاً للذكاء الاجتماعي على أنه مقدرة الفرد على الانسجام مع الناس بشكل عام ، والبراعة الاجتماعية أو التيسير الاجتماعي والمعرفة بالشئون الاجتماعية ، والحساسية تجاه المثيرات الصادرة عن أعضاء الجماعة الآخرين وكذلك التبصر بالأمزجة ،وإبراز السمات الشخصية للغرباء (Kihlstrom & Cantor, 2000).

أما جاردنر (1996) فيرى أن الذكاء الاجتماعي هو ذلك الذكاء الذي يتمثل في قدرة الفرد على إدراك دوافع الآخرين وأهدافهم وانفعالاتهم وأمزجتهم (سليم، 2003).

فيما يعرفه زهران (1984) بأنه القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية ، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف والأوضاع الاجتماعية ، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية (حامد زهران ، 1984).

يستدل من خلال التعريفات المتعددة للذكاء الاجتماعي على أن علماء النفس غير متأكدين من الفروق الفردية والصفات التي يجب أن تنسب إلى الذكاء الاجتماعي (هلال، 2004).إذ أن البحث في مجال الذكاء الاجتماعي قد عانى من صعوبات في تعريف وتقييم أبعاد هذه البنية ، فقد دلت

العديد من الدراسات على أن الذكاء الاجتماعي هو بنية معقدة ومتعددة الأبعاد (Riggio, Messamer, &Throckmoron, 1991).

ويمكن تعريف الذكاء الاجتماعي بناءً على التعريفات السابقة بأنه : القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية والقدرة على ملاحظ السلوك الإنساني وأخيراً روح الدعابة والمرح.

13.1.2 مهارات الذكاء الاجتماعي

ذكر ريجيو أن الذكاء الاجتماعي ينطوي على مهارات الاتصال الانفعالي غير اللفظي وهي التعبير الانفعالي والحساسية لانفعالات الآخرين (أنا أشعر بما تشعر به) والضبط الانفعالي، بالإضافة إلى ثلاث مهارات أساسية موازية لمهارات الاتصال غير اللفظي وهي:

1. التعبير الاجتماعي: فالأفراد القادرون على التعبير الاجتماعي هم من يمكنهم الحديث بطلاقة في أي موضوع.
2. الحساسية الاجتماعية: أي الوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل اليومي ، وتتوقف إجادة هذه المهارة على الانتباه الجيد للآخرين والإنصات لهم وملاحظة سلوكهم جيداً.
3. الضبط الاجتماعي: هو مهارة لعب الأدوار ؛ فالشخص الذي يتمتع بمستويات عالية من الضبط الاجتماعي هو من يمكنه أن يقوم بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة، وهو من يمكنه أن يكيف سلوكه الشخصي لكي يناسب ما يعتبر لائقاً أو مناسباً في أي موقف اجتماعي معين (سلامة، 1990).

وقريباً من هذا المعنى فقد حددت هنت (Hunt, 1927) خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي هي:

1. القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية : أي قدرة الشخص على تحليل المشكلات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية واختيار أفضل الحلول المناسبة لها.

2. القدرة على التعرف إلى حالة المتكلم النفسية من العبارات التي يقولها ، ذلك لأن التعرف إلى حالة المتكلم النفسية يعتمد على وجود ارتباط بين الكلمات ونبرات الصوت وحركات البدن ، وبالتالي فالمتميز في هذه القدرات يستطيع أن يدرك الحالة النفسية للمتكلم عن طريق كلامه.

3. القدرة على تذكر الأسماء والوجوه : لأنها تعتبر من القدرات الهامة في التعامل الاجتماعي الناجح؛ فالفكرة الشائعة هي أن الناس يتذكرون الوجوه أكثر من تذكرهم للأسماء، لذلك فإن تذكر الوجوه وأسماء أصحابها يُعتبر من العوامل المساعدة على دعم التعامل الاجتماعي.

4. القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والاستفادة من الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها المفحوص من هذه الملاحظات في فهم السلوك الإنساني.

5. روح المرح والمداعبة : أي قدرة الشخص على إدراك وتذوق النكات مما يكون له أثره في التعامل الاجتماعي. (الدريني، 1984).

كما ذكر فاجن وهوجان (Vaughn & Hogan, 1990) كما في (عبدالفتاح، 2001) أن الذكاء الاجتماعي باعتباره مرادفاً للكفاءة الاجتماعية يتضمن المكونات الآتية:

1. العلاقات الإيجابية مع الآخرين : ويتضمن هذا المكون مكانة اجتماعية عامة بين الأقران ونماذج تحتذى عن الصداقة والعلاقات الأسرية.

2. دقة المعرفة الاجتماعية وتتضمن حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات بالإضافة إلى الحكم على سلوك الآخرين ومشاعرهم ودوافعهم.

3. السلوك الاجتماعي الفعال : ويتضمن المهارات الاجتماعية والقدرة على حل النزاعات.

وطرح ماكنتوش (Mackintosh, 1998) قائمة من مهارات الذكاء الاجتماعي تتضمن فهم الآخرين والحساسية لمشاعرهم وإظهار الاهتمام بهم والاستجابة لحاجاتهم والتعاطف معهم في المحن والأزمات، وجعلهم يشعرون بالراحة ، وبث البهجة والحياة والمرح في الحفلات ، ومراعاة مشاعر الآخرين وحقوقهم والحفاظ على الدقة في المواعيد.

وفي عام (1985) حدد جاردنر وهـــاتش (Gardner&Hatch) أربـــع قـــدرات منفصلة بوصفها مكونات للذكاء الاجتماعي وهي:

1. تنظيم المجموعات: تستلزم المهارة اللازمة للقائد أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد.
2. الحلول التفاوضية: هبة الوسيط الذي يمنع وقوع المنازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات التي تظهر أو تنشأ بين أفراد مجموعته.
3. العلاقات الشخصية: إن موهبة التعاطف والتواصل تسهل القدرة على المواجهة أو التعرف إلى مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة.
4. التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم لمعرفة الناس وكيف يشعرون بهم.

إن هذه المكونات هي ضرورية للجاذبية والنجاح الاجتماعي، فهؤلاء المتمتعون بالكفاءة في الذكاء الاجتماعي يسهل عليهم الارتباط بالناس (دانيال، 2000).

14.1.2 أهمية الذكاء الاجتماعي وتطبيقاته التربوية والإرشادية

يعد الفرد كائن اجتماعي بطبعه فإذا لم يستطع أن يتوافق مع الآخرين لا يمكنه أن يحيا حياة طبيعية تتفق مع تميزه الإنساني عن باقي الكائنات الحية، لذلك فقد نال موضوع التوافق الاجتماعي اهتمام العلوم الإنسانية المختلفة ومنها علم النفس، والتي كان من بين أهدافها وصول الإنسان إلى درجة معينة من التوافق تساعده في التعامل الفعال مع الآخرين (غانم، 2005).

إن من أهم القيم التي يعنى بها الإرشاد النفسي القيم الاجتماعية والتـــي تعتبـــر إحدى المؤشرات الهامة على مستوى الذكاء الاجتماعي للفرد، حيث تبين أن هنـــاك تأثير للقيم الاجتماعية على نوع التعليم والمهنة التي يفضلها الفرد، فتبعـــا للنظـــرة الاجتماعية للعمل يتجه الأفراد بدورهم إلى الإقبال على نوع التعليم والذي يكفل لهم بعد التخرج الحصول على المهنة المفضلة، لذا فانه من المهـــم أن يهـــتم أصـــحاب القرار بعملية المقارنة بين قدرات الفرد واهتماماته ومستوى ذكائه حتى يتسنى لـــه

اختيار مساره المهني في ضوء رؤية واضحة لميوله وقدراتـه وقيمـه ولـلأدوار المتوقعة منه (خليفة، 1991).

إن من الأهمية بمكان معرفة أن اختيار أي مهنة ما يعتمد على مستوى النضـج العقلي والذي يعبر عن مستوى ذكاء الفرد، حيث يكون هذا الاختيار صحيحاً إذا كان هناك توافق بين قدرات الفرد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واستعداداته وسمات شخصيته من جهة وخصائص ومتطلبات المهنة من جهة أخرى (Zunker, 1981).

ويعتبر الذكاء الاجتماعي متطلباً هاماً للنجاح في الحياة العامة بوجه عام والحياة الأكاديمية والتربويةبوجه خاص ؛ فقدأشارت دراسة شيب (Shipe,1973) إلـى أن الطلاب المرتفعين في كل من الذكاء الاجتماعي والدافعية يحققون نجاحاً أكبر فـي التعامل مع الآخرين.وأوضحت دراسة كـومنجز (Cummings, 1980) أنـه إذا انخفض مستوى الذكاء الاجتماعي وجد الطلاب صعوبات في فهم متطلبات الفصـل الدراسي، حيث أن الصعوبة في فهم متطلبات الفصل الدراسي تؤدي إلى التفـريط التحصيليوعليه فإن الذكاء الاجتماعي المنخفض قد يؤدي إلى التفريط التحصيلي (الغول، 1993).

كما توصلت دراسة وينتزل (Wentzel, 1993) إلى أنه يمكن التنبـؤ بمسـتوى التحصيل الدراسي من المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي ومنخفضي السلوك الاجتماعي في التحصيل الدراسي لصالح المرتفعين في السلوك الاجتماعي (هـلال، 2004)، فيما أوضحت دراسة (Vandell & Hembree, 1994) إلى أن علاقة الطفل مع أقرانه تؤثر على توافقه الانفعالي الاجتماعيوتحصيله الأكاديمي ومفهوم ذاتـه (غانم، 2005).

ويُعد الذكاء الاجتماعي شرطاً أساسياً للسلوك الاجتماعي الذكي إلا أنه ليس سبباً كافياًفهو بحاجة إلى البيئة التربوية التي تستثمر هذا الذكاء وتترجمه إلـى سـلوك عملي، فالذكاء الاجتماعي استعداد لا نصل إلى تحقيق إمكانياته إلا بالتربيـة التـي تدفع بالفرد الذكي إلى أقصى ما يستطيع الوصول إليه وفقاً لإمكانياته (عبـدالفتاح، 2001).

إن تنمية الذكاء الاجتماعي هي مهمة أي مؤ سسة تربوية، حيث يقع على عـاتق المؤسسات التربوية تصميم برامج تربوية اجتماعية تركز على نواحي الكفاءات التي لا تتناولها البرامج الأكاديمية المدرسية ويجب أن يحد د رجـال التربيـة النتـائج المرغوبة على أساس المهارات التي سيتم تعلمها والمواقف التي ستتفتح فيها هـذه المهارات، كما يجب تحديد أهداف كل برنامج لتحسين الكفاءة الاجتماعية، وأن يكون المساهمون في البرنامج أكثر وعياً بمكونات السلوك الاجتماعي الذكي ، ومـن ثـم فالبرامج التربوية يجب أن تشجع الذكاء الاجتماعي والتدريب على مهاراته.

ويقع على الم رشمسئولية تزويد الطلاب بالمع لومات وتوجيههم؛ فالمرشد يعـد عاملاً هاماً في العملية التربوية ومؤشراً على نمو طلابه (Ford& Tisak, 1983).

لقد ثبت أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى فاعلية المرشد الأكـاديمي العقلية والاجتماعية من جهة ومستوى إنتاجيته وفاعليته وأدائـه الإرشـادي ؛ إذ أن الأداء المهني للمرشد يعتبر نتيجة لمقدمات تتمثل بقدرات المرشد العقلية وإمكاناتـه ومستوى ذكائه بمختلف أنواعه وتوافقه وتقديره لذاته وغيرها (Gibson & Mitchell, 2003).

هذا وقد وضع مابوسنيك (Mabosniak, 1998) قائمة لمهارات الذكاء الشخصي والذكاء الاجتطي التي يجب توافرها لدى المعلم أو المرشد ؛ لكـي يتوافـق مـع التغيرات التي تحدث في العملية التعليمية وتشمل:

1. الأصالة والحضور والتعاون مع الآخرين والقدرة علـى الإقنـاع ، والـوعي بمشاعره ومشاعر زملائه.
2. الأمان/علاقته بالتلاميذ أساسها الثقة والأمان والحب ولا يلجأ للإيـذاء البـدني للطلاب.
3. الاستمتاع/يدرّس بطريقة مرنة وتلقائية ويتميز بالذكاء والخلق.
4. التفتح/عقله متفتح يسمح للآخرين بالتعبير عـن وجهـات نظـرهم وأفكـارهم ومشاعرهم.
5. الانتباه/يملك القدرة على الإنصات لتلاميذه وقادر على إيجاد الفرصـة لتكـوين علاقات وثيقة معهم.

6. الوعي بالذات/يحترم ذاته وعلى وعي بمشاعره وقادر على التعبير عنها.
7. العلاقة مع التلاميذ أساسها الحب ولكنها في إطار عقلاني ، ويشجع التلاميذ على احترام الذات والتواصل مع مشاعرهم ، ويساعدهم على تحمل مسئولية اختياراتهم في المدرسة وفي الحياة.
8. روح التفاوض والمرونة /قادر على إقامة حوار مع تلاميذه على أساس من الفهم والمرونة.
9. المخاطرة / يسمح لتلاميذه بتغيير مشاعرهم وأفكارهم ويدعم فيهم احترام الذات ويدعم داخلهم الثقة بالآخرين (علام، 2001).

إن الإصغاء وحسن الاستماع والتفاهم مع الآخرين ، ومحاولة الوصول معهم إلى قاعدة مشتركة للعمل في قيادة جماعية ، وتبادل المعلومات، والأفكار معهم وتوخي المصلحة العامة، كلها تدل على ما لدى الإنسان من سلوك اجتماعي ذكي يتميز به عن غيره (عدس، 1998).

وعند النظر في خصائص ومهارات الذكاء الاجتماعي فإنها تلتقي وتتفق إلى حد كبير مع خصائص ومهارات الإرشاد الفعال، وهذا يؤكد أن تحلي المرشد بالذكاء الاجتماعي يعتبر عنصرا أساسيا لإنجاح عملية الإرشاد وزيادة فاعلية دور المرشد وإنتاجيته وأدائه المهني (Poorman, 2003).

ويتضح مما سبق وجود عنصر ترابطي بين معيار الذكاء الاجتماعي لدى المرشد الطلابي وأدائه الوظيفي من خلال عمله.

كما يتبين أن المدى الذي يتمتع به المرشد -وهو من أفراد العملية التربوية- من الذكاء الاجتماعي يعتبر من أهم المؤشرات على مستوى أدائه الإرشادي، بل إنه يعتبر من الوسائل التي يمكن من خلالها تقييم فاعلية أداء المرشد، لذا فانه من الأهمية بمكان أن يتم تقويم الأداء الوظيفي للمرشد؛ ذلك أن الأداء الوظيفي يعكس الكثير من مهارات المرشد وصفات شخصيته العقلية والانفعالية والاجتماعية.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات التي تناولت الأداء الوظيفي التربوي بشكل عام أو الدراسات التي تناولت تأثير الذكاء الاجتماعي في مستوى الأداء الوظيفي التربوي بشكل خاص، حيث قام الباحث في الدراسة الحالية بتقسيم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي إلى مجموعتين وفقا لترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

المجموعة الأولى: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي لدى المرشدين التربويين على المستوى المحلي.

المجموعة الثانية: الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي لدى المرشدين والتربويين وعلاقة بعضها بالذكاء الاجتماعي على المستوى العالمي.

1.2.2 الدراسات التي تناولت الأداء الوظيفي لدي المرشدين التربويين على المستوى المحلي:

قام الزهراني (1410) بدراسة استطلاعية لواقع برامج التوجيه والإرشاد الطلابي، حيث تكونت عينة الدراسة من (45) مرشد طلابي، من منطقة الطائف التعليمية، وكان من نتائج هذه الدراسة أن المرشدين الطلابيين قد بينوا أن دور الإدارة المدرسية تجاه دعم برامج التوجيه والإرشاد الطلابي دون المستوى الايجابي، بسبب عدم إدراك إدارة المدرسة لطبيعة عمل المرشد الطلابي، وخرجت هذه الدراسة بنتيجة مهمة تمثلت في أن المرشد الطلابي يكلف بإعمال إضافية لا علاقة لها بالتوجيه والإرشاد مما يقلل من فعالية دور وأداء المرشد الطلابي.

وكذلك قام النافع (1992) بدراسة هدفت التعرف إلى واقع فاعلية التوجيه والإرشاد المهني لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أن التوجيه والإرشاد الطلابي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويبصر الطلاب بمستقبلهم المهني بشكل كافي، ويعرفهم بالتخصصات والمهن التي بالإمكان الانخراط فيها وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ودوافعهم، ويتم فيه تطبيق

آلية علمية من حيث تحليل شخصيات الطلاب وتحديد خصائص المهن والتخصصات ومن ثم الموائمة بينها.

وكذلك أجرى نواوي (1414) دراسة تناولت عمل المرشد الطلابي اليومي في المدارس الحكومية بمدينة جدة بين الواقع والمأمول، حيث هدفت التعرف إلى طبيعة الممارسات المهنية للإرشاد في مدارس مدينة جدة والتعرف على الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في المدرسة وتصنيفها حسب درجة معاناته منها، والتعرف على سبل الارتقاء بالجانب المهني للمرشد ليواكب حاجات الطلاب النفسية والتربوية وتعزيز دوره في تحقيق أهداف العملية التعليمية بالمدرسة. تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (60) مرشداً طلابياً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية. وهذه الدراسة استطلاعية أو استكشافية تهدف التعرف إلي واقع ممارسات المرشد الطلابي اليومي في مدينة جدة في الفترة التي جرت فيها الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1414هـ. لذا فقد استخدم المنهج الوصفي المسحي . تم استخدام استبانه من إعداد الباحث اشتملت على (100) مفردة تمثل الممارسات أو المهام التي يقوم بها المرشد الطلابي داخل المدرسة وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: أن الأعمال الكتابية ، اللقاءات والاجتماعات التي يعقدها أو يشارك فيها ، ومشاركة المرشد لإدارة المدرسة في القيام بأعمال إدارية تحتل الصدارة في أعمال المرشد الطلابي. وان الأعمال المتعلقة بتوثيق الصلة بين البيت والمدرسة وتنفيذ البرامج الإرشادية في الميادين المتعددة والمتابعة للطلاب سلوكياً وعلمياً حظيت بنسب متدنية من حيث الاهتمام من قبل المرشد الطلابي ، وتواضع عامل التخطيط والإعداد للبرامج والخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد الطلابي في المدرسة، وضعف تنفيذ بعض برامج التوجيه والإرشاد خاصة في الإرشاد والتوجيه الأكاديمي والمهني والإرشاد النفسي ، وضعف تجاوب أولياء الأمور للدعوة التي يوجهها المرشد لطلابهم لزيارة المدرسة ، وعدم تفهم المدرسين للعمل الإرشادي وتعاونهم مع المرشد، وعدم وجود دليل إيضاحي يساعد المرشد في تنفيذ البرامج الإرشادية، وعدم وجود مخصصات مالية

لتنفيذ البرامج الإرشادية كانت أهم الصعوبات والعوائق التي تواجه المرشد الطلابي عند تأدية عمله في المدرسة.

وقام النافع (1415) بدراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات النفسية للمديرين والمعلمين والمرشدين الطلابيين تجاه فاعلية التوجيه والإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (90) مديراً و(85) معلما و(100) مرشد طلابي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن كل من المديرين والمعلمين والمرشدين الطلابيين لديهم اتجاهات ايجابية نحو فاعلية وأهمية التوجيه والإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وفي دراسة أخرى قام بها نواوي (1416) تناولت تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين لمكلفين بالإرشاد بتعليم جدة و هدفت التعرف إلىجوانب القوة والضعف في الممارسات المهنية لل معلمين المكلفين بالإرشاد ومعوقات العمل ومشكلاته وسبل تحسينها مما يعمل على تحسين مستوى فاعلية أداء الإرشاد، وهدفت كذلك هذه الدراسة الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي تساعد على تطوير العملية الإرشادية. شملت عينة الدراسة (40) معلماً مكلفاً بالإرشاد وقد تم تطبيق الجانب الميداني في الدرسلة خلال الفصل الدراسي الثاني عام 1416هـ. وقد استخدم الباحث استبانه من إعداده لجمع المعلومات ونموذج تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي بوزارة التربية والتعليم. وكان أهم نتائج الدراسة ما يلي: أن 69% من عينة الدراسة يتراوح مستوى أدائهم ما بين جيد جداً وممتاز، كما أظهرت الدراسة أن 83% من أفراد العينة حصلوا على أعلى نسبة من محور السلوك العام والقدوة الحسنة، وكذلك أن هناك بعض محاور الأداء الوظيفي للمعلمين المكلفين بالإرشاد سجلت أدنى نسبة في متوسط استجابات الفئات الثلاثة وهي (الاهتمام بالإرشاد التعليمي والمهنيالقدرة على تطوير أساليب العمل)، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة متوسط استجابات الفئات الثلاثة (مديرو المدارس، المشرفون، المكلفون بالإرشاد بعد إعداد الخطة العامة للإرشاد مع بداية العام الدراسي ، وتكييف الخطط مع إمكانية المدرسة. وظهر من النتائج كذلك ارتفاع نسبة متوسط استجابات الفئات الثلاثة للبعد الخاص بتنظيم ملفات العمل، كما أظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً واضحاً

في استجابات العينة لمحور التفهم المتكامل للتربية والتعليم، وأخيراً فقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض النسبة في متوسط استجابات العينة لمحور القدرة على تطوير أساليب العمل.

وفي دراسة أخرى قام بها نواوي (1417) حول التدريب في مجال الخدمة الإرشادية وأساليب تنفيذه حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى وسائل تدريب المرشدين الطلابيين الأكثر فاعلية والوسائل التدريبية ذات الأثر الضئيل والتي تؤثر في مستوى الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي . وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (40) مرشداً طلابياً تم اختيارهم بشكل عشوائي وقد طبق الجانب الميداني خلال العام الدراسي 1417 هـ وقد استخدم الباحث استبانه من إعداده لجمع المعلومات . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن استفادة المتدربين من المحاضرين بالدورات التعريفية من قسم التوجيه والإرشاد حصلت على نسبة عالية بواقع 57.5%. وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المرشد لجهاز الحاسب الآلي المعد للعمل الإرشادي حيث حصلت على أعلى تكرار حيث قال بذلك 87% من المرشدين. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة للبعد الخاص بالقراءات الموجهة على 75% من أفراد العينة حيث قال أفراد العينة بأهمية أثر الكتب والدوريات الاختصاصية في إثراء الجانب المعرفي والتطبيقي للمرشد، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية زيارة مشرف الإرشاد للمرشد الطلابي لأنها تحقق مبدأ العلاقة حيث قال بذلك 76%.

كما قام الغامدي (1419) بدراستحت عنوان تقويم الأداء الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة التعليمي والتي هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة بين الأداء الوظيفي للمرشدين الطلابيين والمتغيرات المستقلة التالية: مراحل التعليمالعام التي يعملون بها ، وفئات أعمارهم، مستويات تأهيلهم العلمي، نوعيات تأهيلهم، تقديراتهم في المؤهلات العلمية، وعدد سنوات الخدمة في التعليم. حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (225) مرشداً طلابياً منهم (126) مرشداً في المرحلة الابتدائية و(62) مرشداً في المرحلة المتوسطة و(37) مرشداً في المرحلة الثانوية تم اختيارهم بشكل عشوائي وقد طبق الجانب الميداني من الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام 1419هـ. وقد استخدم الباحث استمارة

لتعبئة بعض المعلومات الديم وغرافية ونموذج تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي بوزارة التربية والتعليم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في درجات تقديرات الأداء الوظيفي مقارنة بمراحل التعليم العام المختلفة التي يعمل بها المرشد ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وفقاً لمستويات تأهيلهم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وفقاً لفئات أعمارهم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وأنواع تأهيلهم المختلفة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي وفقاً لتقديرات المؤهلات العلمية للمرشدين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي تبعاً للخدمة في الإرشاد لدى المرشدين.

وأجرى قسم التوجيه والإرشاد (1424) دراسة هدفت إلى معرفة الإستراتيجيات العلمية المستخدمة في تعديل السلوك ومدى استخدام المرشدين الاستراتيجيات العلمية في تعديل السلوك والتي تعكس مدى فالية أداء المرشد الطلابي ، وتم التطبيق على عينة من المرشدين في محافظة جدة . وتكونت عينة البحث من (129) مرشداً، أجابوا علىاستبانه أعدت لتحقيق أهداف البحث. وأظهرت النتائج وجود (19) إستراتيجية علمية يستخدمها المرشدون في تعديل سلوك الطلاب . كما أشارت النتائج إلى أنّ أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى المرشدين هي إستراتيجية التعزيز ، إذ بلغت النسبة 86.8%،ويليها في المرتبة ، إستراتيجية التنفيس، إذ بلغت النسبة 82.2%.كما توصّل البحث إلى أنّ إستراتيجية الكرسي الخالي هي أقلّ الاستراتيجيات استخداماً،إذ بلغت ا لنسبة 6.8%. وأوصى البحث بضرورة تقويم الجانب المهاري والفني في أداء المرشدين ، والعمل على تشجيع المرشدين على الإلمام بالاستراتيجيات العلمية لتعديل السلوك، وتصميم برامج تأه يلية لهم في هذا المجال.

وفي دراسة قام بها الزهراني (1426) هدفت إلى تقصي معوقات التوجيه والإرشاد في مدارس التعليم العام بمحافظة جده التعليمية كما يراها المرشدون

الطلابيون من خلال التعرف على أبرز المعوقات المتعلقة بالمتغيرات الآتية والتي ساهمت في الحد من أداء وفاعلية التوجيه والإرشاد : إدارة المدرسة ، أولياء الأمور، الطلاب،المعلمين، المرشد الطلابي ، المبنى المدرسي والإدارة المشرفة على التوجيه والإرشاد، حيث تمثلت عينة الدراسة من خلال عينه عشوائية من المرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام الحكومي (الابتدائي والمتوسط والثانوي)المكلفين بالإرشاد رسمياً وقد طبق الجانب الميداني من الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 1426هـ وقد بلغت عينة الدراسة (180) مرشداً طلابياً وقد طور الباحث استبيان لمعرفة مدى تأثير كل من العوامل السابقة في الحد من أداء وفاعلية التوجيه والإ رشاد وكذلك استخدم الباحث نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمرشدين بوزارة التربية والتعليم.

خلاصة الدراسات المحلية:

من خلال مراجعة الأدب السابق من الدراسات المحلية نلاحظ أن أغلبها ركز بشكل واضح على أهمية دور المرشد في العملية التعليمية خاصةً مع الطلاب كما في دراستي النافع (1992) و (1995)بينما ركزت دراسات أخرى (نواوي، 1994) على طبيعة الأعمال المكلف بها المرشد ودور هذه الأعمال مع الطلاب ، وقد توصلت بعض الدراسات إلى أهمية الدورات التدريبة والدورات التثقيفية ومراجع الحاسب في عمل المرشد (نواوي، 1997)بينما أشارت درا سات أخرى في اتجاه آخر وهو أثر طبيعة عمل المرشد في المدارس ولا تحكمها متغيرات أخرى مثل مستوى التأهيل العلمي ولا المرحلة العلمية التي يعمل بها ولم يتضح وجود أثر للعمر الزمني أيضاً في ذلك ، بينما أشارت دراسات أخرى إلى أكثر الفنيات التي يستخدمها المرشد فا علية في دراسة التوجيه والإرشاد (2004) التي أكدت على أهمية وجود الجانب المهاري والفني في أداء المرشدين وأهمية الإلمام بالاستراتيجيات العلمية لتعديل السلوك.

والملاحظ على الدراسات السابقة المحلية أنها ركزت على الطبيعة الفنية – المهارية في عمل المرشد وأغفلت عنصر الا جانب الاجتماعي في تعامل المرشد مع الطلاب وقيمة وأهمية هذا الجانب ، وهذا ما تحاول الدراسة الراهنة التركيز عليه

والإلمام به،فأهمية علاقات المرشد مع المحيطين به وحسن توافقه مع الطلاب لها دور هام في تحسين وتطوير أدائه الوظيفي.

2.2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بالأداء الوظيفي لدى المرشدين والتربويين وعلاقة بعضها بالذكاء الاجتماعي على المستوى العربي والعالمي:

قام داوود (1984) بدراسة تناول فيها واقع تجربة التوجيه والإرشاد المهني للمدارس المتوسطة في محافظة البصرة بالعراق، حيث خرجت هذه الدراسة بأن نسبة الطلبة الذين شملتهم الخدمات الإرشادية فقط 10.9% من مجموع العدد الكلي لطلاب العام الدراسي 1982/1983. وقد أوضحت الدراسة أن معظم المشكلات التي عالجها المرشدون التربويون تركزت في المشكلات الدراسية والأسرية والنفسية والصحية والاجتماعية، وأوضحت كذلك النتائج الدور الفاعل الذي يحققه الإرشاد في التعامل مع تلك المشكلات مما يؤكد على أهمية وفاعلية دور المرشد التربوي.

كما قام الفراء (1984) بدراسة حاولت التعرف إلى واقع التوجيه والإرشاد التربوي بدولة الكويت وسبل تخطيط طلاب المرحلة المتوسطة لمستقبلهم التعليمي والمهني، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن أكثر من 73% من الطلاب يناقشون مستقبلهم التعليمي والمهني في المحيط الأسري، يلي ذلك محيط زملاء المدرسة، ثم مع مدير المدرسة بنسبة لم تتجاوز 4%، أما المرشد الطلابي في تلك الفترة على الأقل، فلم يستشره أحد من الطلاب في مستقبله وذلك ناتج عن أسباب كثيرة منها عدم معرفة دور المرشد الطلابي في المدرسة، مما يعكس إدراك الطلاب لدور المرشد الطلابي بأنه غير فاعل وليس ذي أهمية.

وقام الشناوي (1990) بدراسة هدفت إلى تحليل مهني لعمل (60) مرشد طلابي، حيث خرجت هذه الدراسة في أن هناك العديد من الصعوبات الإدارية التي تحد من فاعلية أداء المرشد الطلابي والتي يعاني منها المرشدون ومن أهمها: عدم تفهم مديري المدارس والمعلمين لطبيعة مهنة الإرشاد، إضافة إلى تكليف المرشد الطلابي بأعمال إدارية، وعدم تعاون المعلمين مع المرشد الطلابي في أداء عمله نتيجة عدم فهمهم لطبيعة عمل التوجيه والإرشاد الطلابي.

وأجرت الدماطي (1991) دراسة بعنوان (الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس) هدفت إلى أهمية الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية ضرورية لازمة للتفاعل الاجتماعي المتواصل والخلّاق بين الفرد وغيره من الأفراد كما أن هدف الدراسة رفع الكفاية للعملية التعليمية، بحيث تؤدي إلى إحداث التغيرات التي تتطلبها الأهداف التربوية المستهدفة في أداء التلاميذ ، فإن التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي عامل هام في رفع كفاية العملية التعليمية والتي تقوم على مدى كفاية المعلم في التدريس، نظراً لدور المعلمين الذين هم معلمو المستقبل الذي يتوقف على مدى كفايتهم في التدريس والأمل في التطور ورفع كفاية النظام التعليمي . وتكونت عينة الدراسة من (49) طالبة من دار معلمات العباسية تتراوح أعمارهن مابين (19–20) سنة، و(51) طالباً من مدلو معلمي دار السلام . والأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي جورج واشنطن وبطاقة تقويم كفاءة التدريس لدى طلبة دار المعلمين . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس لدى طلاب دور المعلمين ، ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس لدى طالبات دور المعلمات، ولا توجد فروق داله إحصائيا بين الجنسين (طلبة وطالبات) في كلٍ من الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس.

وأجرى الغول (1993) دراسة بعنوان "الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي" استهدف منها محاولة علمية للكشف عن مستويات بعض الجوانب العقلية والوجدانية لدى المعلمين التربويين ونظائرهم غير التربويين وصلة ذلك بإنجاز طلابهم الأكاديمي إذ يُقاس تقدم الأمم بمدى إنجاز أفرادها، والتعرف إلى طبيعة الفروق الجنسية في مجال الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي . وقد تكونت عينة الدراسة من (360) معلماً ومعلمةً، تم اختيارهم من المعلمين التربويين من خريجي كليات التربية، والمعلمين غير التربويين خريجي كليات الأزهر القائمين بالتدريس في المدارس الإعدادية الأدوات التي استخدمت في الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية ، ومقياس الذكاء الاجتماعي ،ومقياس اتجاه المعلمين نحو المهنة وكلهم من (إعداد

الباحث) مقياس الدافعية المتعدد الأبعاد ، ومقياس مفهوم الذات ، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطه دالة بين الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين وبين كلٍ من الاتجاهات والدافعية ومفهوم الذات وذلك على مستوى (0.01). كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة بين الأداء على مقياس الذكاء الاجتماعي للمعلمين وكلاً من الاتجاهات والدافعية ومفهوم الذات وذلك عند مستوى (0.01). وكما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الاجتماعي لصالح المعلمين.

وفي دراسة بعنوان " دور الذكاء الاجتماعي في الفعالية الإدارية " للباحثة موريس (Morris, 1997) من جامعة كاليفورنيا أجرتها عام 1997. صنفت الباحثة الذكاء الاجتماعي في دراستها تلك إلى ثلاثة مجالات . المجال الأول: دقة البنية المعرفية للمجتمع (Cognitive, social structure Accuracy)، والمجال الثاني: الدقة الإدراكية الشخصية للمديرين (Person ,Perception Accuracy of managers) والمجال الثالث: دقة إدراك الذات (Self Perception. Accuracy) وقد قاست المجال الأول عن طريق مقارنة تصور المدير العقلي للبنية الاجتماعية مع معيار تم بناؤه وتطويره محلياً باستخدام بيانات جمعت من استجابات أعضاء الهيئة الإدارية . أما المجال الثاني قيس عن طريق تحليل قدرات الخبراء لسمات الشخصية، أما المجال الثالث فقد اعتمدت في قياسه على تقديرات أعضاء الهيئة الإدارية للسلوكات الإدارية. وقد خلصت الباحثة من دراستها إلى أن جميع المجالات الثلاث ترتبط إيجابياً بالفعاليات الإدارية.

وأجرت عبدالفتاح (2001) دراسة بعنوان" الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة أدائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل "، هدفت الدراسة من خلالها إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وكفاءة أدائها وبعض المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي للطفل وبحث إمكانية التنبؤ بأداء معلمة الروضة على مقياس الذكاء الاجتماعي من كفاءة أدائها وبعض المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي للطفل . وتضمنت عينة الدراسة (600) طفل من رياض الأطفال تتراوح أعمارهم من (4-5) سنوات، من مدرستي

النيل الخاصة والعمرانية الخاصة بحي العمرانية محافظة الجيزة، كما تضمنت العينة (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال من نفس المدارس السابقة وهن جميعاً من خريجات كليات رياض الأطفال وشعب الطفولة بكليات التربية . وقامت الباحثة بتطبيق الأدوات الآتية: مقياس الذكاء الاجتماعي المصور لطفل الروضة ، بطاقة ملاحظة لبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، ومقياس الذكاء الاجتماعي لمعلمات رياض الأطفال وبطاقة تقويم كفاءة أداء معلمات رياض الأطفال . ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات الأداء على مقياس الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وتقديرات الملاحظات على بطاقة تقويم كفاءة أداء معلمة الروضة . وكذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين درجات الاختبارات الأول والثاني لمقياس الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة . وكذلك فروق دالة عند مستوى (0.01) لصالح البنين في القدرة على إدراك أفكار ومشاعر وانفعالات الغير بالاتصال غير اللفظي ، والقدرة على حسن التصرف في المواقف ، والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي لطفل الروضة. وأخيراً وجود دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح الإناث في القدرة على حفظ الأسماء والوجوه.

وفي دراسة أجراها ونج (Wong, 2002) هدفت إلى تفحص مدى فعالية كل من دعم المرشد للاستقلالية كما يدركها المراهق ، والتعلق الوالدي كما يدركه المراهق والكفاءة الأكاديمية كما يدركها المراهق ، والتوجه الداخلي كما يدركه المراهق ، كمؤشرات للتنبؤ بمستوى الدافعية والتحصيل لدى عينة من الطلبة بلغ عددها (226) طالبا تراوحت أعمارهم بين (12-18) سنة في ولاية كلفورنيا . استخدم الباحث استبانه المناخ المدرسي الاستقلالي لقياس دعم المرشد للاستقلالية كما يدركها المراهق وقائمة التعلق الوالدي لقياس التعلق الوالدي كما يدركه المراهق ، ومقياس إدراك الذات للأطفال لقياس الكفاءة المدركة ومقياس الدافعية الذاتية لقياس دافعية الطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن متغير الكفاءة المدرسية كما يدركها المراهق كان المؤشر الأقوى على مستوى دافعية الطالب، ليأتي متغير دعم المرشد للاستقلالية كما يدركها المراهق في المرتبة الثانية كمؤشر على دافعية الطالب ،

وجاء متغير التعلق الوالدي كما يدركه المراهق في المرتبة الثالثة كمؤشر على الدافعية الذاتية، وأكدت الدراسة على أن متغير التوجه الذاتي كما يدركه المراهق يعتبر مؤشراً على مستوى دافعية الطالب الذاتية، فإذا أدرك الطالب بشكل إيجابي متغيرات الدراسة الأربعة المستقلة وهي دعم المرشد لاستقلالية الطالب ، والتعلق الوالدي، والكفاءة الأكاديمية، والتوجه الذاتي، دل ذلك على ارتفاع مستوى دافعية المراهق، والعكس صحيح.

وسعت دراسة برجمان (Brigman, 2003) إلى تقييم مدى فعالية إجراءات المرشد المدرسي على التحصيل الأكاديمي للطالب، حيث تم تقييم نموذج الإرشاد الجمعي والتوجيه الصفي والذي يتم من خلاله تطبيق الإجراءات الإرشادية التي سميت بمهارات نجاح الطالب ، وقد ركز البرنامج الإرشادي الجمعي على تدريب الطلبة على ثلاث مهارات وهي: مهارات إدارة الذات، والمهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية. وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من مختلف المراحل المدرسية: الابتدائية، والإعدادية والثانوية من مدارس فلوريدا . وقد تم اختيارهم عشوائيا. واستخدم مقياس فلوريدا للتقييم الشامل في القراءة والرياضيات Florida The Comprehensive Assessment test ومقياس السلوك المدرسي. واستغرق تطبيق البرنامج الإرشادي (8) أسابيع بواقع (45) دقيقة للجلسة الواحدة، حيث ركز البرنامج على تدريب الطلبة على مهارات إدارة الذات والذي يتكون من مهارات تأكيد الذات وفعالية الذات وإدارة الغضب ومهارات التكيف مع المواقف الحياتية بالإضافة إلى مهارات القيادة والمهارات الاجتماعية ، وطبق البرنامج من قبل مرشدي المدارس تحت إشراف الباحث و رفاقه. وأظهرت النتائج أن إجراءات المرشد المدرسي المتمثلة ببرنامج الإرشاد الجمعي والتوجيه الصفي ، كان لها تأثير إيجابي على تحصيل الطالب وسلوكه المتمثل بممارسة مهارات القيادة وإدارة الذات وتحسين مستوى مهارات إدارة الغضب والتكيف والمهارات الاجتماعية وتأكيد الذات وفعالية الذات.

خلاصة الدراسات العالمية:

من خلال مراجعة الأدب السابق من الدراسات غير المحلية (العربية والأجنبية) نلاحظ أن عدداً من هذه الدراسات أوضح وجود صعوبات في عمل المرشد لعدم تفهم إدارة المدرسة والمعلمين لطبيعة عمله مثل دراسة الفراء (1984) ودراسة االشناوي (1990)، بينما ركزت دراسات أخرى على طبيعة المشكلات التي يجب أن يتفهمها المرشد الطلابي أثناء عمله مثل دراسة داود (1984) والغول (1993) وعبدالفتاح (2001) وأشارت دراسات أخرى (الدماطي، 1991) إلى الجانب الاجتماعي في عمل المعلم أو المرشد حيث كان التركيز على الذكاء الاجتماعي في تحسين طبيعة وشكل أداء المعلم أو المرشد مما ينعكس بشكل إيجابي على طلاب المدرسة، وقد أشارت دراسات سابقة بنفس الاتجاه السابق (برجمان، 2003) حيث أشارت إلى أهمية الإرشاد الجمعي للمرشد الطلابي في تحسين أداء الطلاب تعليماً وسلوكاً.

ويرى الباحث أن الدراسات الأجنبية ركزت بشكل واضح على قيمة وأهمية الجانب الاجتماعي في تعامل المرشد على البيئة المدرسية مما قد يؤثر بشكل متطور وإيجابي على سلوكيات وتعليم وتحصيل الطلاب الذين يتعامل معهم.

ونظراً لهذه الأهمية من الدراسات التي لم نلحظها على البيئة المحلية ؛ حيث لم يتضح وجود دراسة تؤكد في المجتمع السعودي على أهمية الذكاء الاجتماعي لدى المرشد التربوي فإن الدراسة الراهنة ستحاول إبراز هذا الجانب المتمثل بـ الذكاء الاجتماعي بأبعاده محل الدراسة في رفع مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد لما يمثل هذا الموضوع من قيمة تعليمية وتربوية يحتاج إليها المجتمع.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأداتي الدراسة المـستخدمتين لجمع البيانات، ووصفاً للإجراءات التي تم تنفيذها وأسلوب المعالجة الإحصائية للبيانات.

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونمجتمع الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين للمرحلة الأساسية من مدارس التعليم العام بمنطقة تبوك التعليمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2008/2007م والبالغ عددهم (40) مرشداً طلابياً من الذكور فقط حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك.

وقشكلت عينة الدراسة مجتمع الدراسة كاملاً ، حيث بلغت عينة الدراسة (40) مرشدلَم اختيار عينتها بالطريقة القصدية يتوزعون على كافة محافظات منطقة تبوك التعليمية وهم يشكلون نفس مجتمع الدراسة.

والجدول التالي يوضح أعمار أفراد العينة ، ومؤهلاتهم،وحالتهم الاجتماعية ، وسنوات خدمتهم في الإرشاد:

جدول رقم (1)

وصف العينة

المتغيرات	العنصر	التكرار	النسبة
	عينة المرشدين (40)		
العمر	23- 27 سنة	5	%12,5
	28 - 32سنة	18	%45
	33سنة فأكثر	17	%42,5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	12	%30
	دبلوم إرشاد	22	%55
	ماجستير	6	%15
سنوات الخبرة في الإرشاد	1-5 سنوات	15	%37,5
	6 - 10 سنوات	12	%30
	11سنوات فأكثر	13	%32,5
	متزوج	28	%70
الحالة الاجتماعية	غير متزوج	12	%30

2.3 أدوات الدراسة:

1.2.3 الأداة الأولى:

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس خاص بهدف معرفة مستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك بمتغيرات العمر والمؤهل العلمي والخبرة والحالة الاجتماعية،وقد تم الاعتماد في تطوير هذا المقياس على الإجراءات الآتية:

1مراجعة الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع ، والرجوع إلى مقياس تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي،الذي تم اعتماده من قبل إدارة التوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

2بعد ذلك تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين كما هو مبين في (صدق المحتوى)، حيث تكونت هذه الأداة من قسمين رئيسين:

القسم الأول:ويتضمن معلومات عامة ، يشمل متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية).

القسم الثاني: ويتكون من عبارات تقريرية عددها (87) عبارة، تعبر عن مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية ، وذلك بتوضيح مستوى أدائه لمهامه العملية في الإرشاد التربوي ، تتطلب الاستجابة عنها اختيار واحدة من خمس إجابات وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي:

1. دائماً.
2. غالباً.
3. أحياناً.
4. نادراً.
5. أبداً لا.

2.2.3 صدق الأداة الأولى:

تم التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة الأولى،وذلك بعرض الأداة في صورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة جامعة مؤتة وكلية التربية بجامعة تبوك وطلب من المحكمين مراجعة الاستبانة ، وإبداء الرأي في فقراتها، وتحديد موقفهم من حيث:

1. مدى صلاحية الفقرات لقياس مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية.
2. مدى ملاءمتها من حيث الصياغة اللغوية.
3. مدى مناسبة الفقرات للبيئة السعودية.

وبعد جمع الأداة من المحكمين ، والإطلاععلى آرائهم ومقترحاتهم التي بلغ معيار الاتفاق فيها بما نسبته 80%، وقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات، بناءً على رأي المحكمين؛ لعدم وضوح بعض المفردات، لتستقر الأداة على صورتها النهائية كما هو مبيّن في الملحق (ب).

3.2.3 ثبات الأداة الأولى:

تم اختيار (30) مرشداً من مجتمع آخر غير مجتمع الدراسة في منطقة (المدينة المنورة) بالطريقة العشوائية البسيطة لغايات حساب ثبات الأداة ومن خارج عينة الدراسة، وقد تم حساب ثبات الأداة بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث تم التطبيق الثاني بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، حيث بلغ معامل الثبات (0. 87)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا)، وقد بلغ معامل الثبات (0.83).

4.2.3 تصحيح الأداة الأولى:

تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (87) فقرة مدرجة حسب تدريج ليكرت الخماسي والتي يجيب عنها المرشدون باختيار موافقتهم على العبارة الواردة في كل منها، وتتراوح الإجابات بين دائماً وتعطى (5) درجات، وغالباً وتعطى (4) درجات، وأحياناً وتعطى (3) درجات، ونادراً وتعطى (2) درجتان، وأبداً لا وتعطى (1) درجة واحدة.

5.2.3 الأداة الثانية:

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس خاص بهدف معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي للمرشد التربوي في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك بمتغيرات العمر والمؤهل العلمي والخبرة والحالة الاجتماعية، وقد تم الاعتماد في تطوير هذا المقياس على الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع، والرجوع إلى مقاييس الذكاء الاجتماعي كمقياس جامعة جورج واشنطن المعرب (1980) ومقياس ونج (1995).

بعد ذلك تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين كما هو مبين في (صدق المحتوى)، وتكونت هذه الأداة من قسمين رئيسين:

القسم الأول: يتضمن معلومات عامة، يشمل متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، الخبرة، الحالة الاجتماعية).

القسم الثاني: وقد تكون من عبارات تقريرية لقياس الذكاء الاجتماعي عند المرشد التربوي في المرحلة الأساسية عددها (43) تتطلب الإجابة عنها اختيار واحدة من خمس إجابات وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي:

أ- موافق جداً.

ب- موافق.

ج- متردد.

د- معارض.

ه- معارض جداً.

6.2.3 صدق الأداة الثانية:

تم التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة الثانية، وذلك بعرض الأداة في صورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة جامعة مؤتة وكلية التربية بجامعة تبوك، وطلب من المحكمين مراجعة الاستبانة، وإبداء الرأي في فقراتها،وتحديد موقفهم من حيث:

1. مدى صلاحيات الفقرات لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية.
2. مدى ملاءمتها من حيث الصياغة اللغوية.
3. مدى مناسبة الفقرات للبيئة السعودية.

وبعد جمع الأداة من المحكمين، والإطلاع على آرائهم ومقترحاتهم التي بلغ معيار الاتفاق فيها بما نسبته 80% تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرة بناءً على رأي المحكمين؛ لعدم مناسبتها للدراسة، لتستقر الأداة على صورتها النهائية كما هو مبيّن في الملحق (ب).

7.2.3 ثبات الأداة الثانية:

تم اختيار (30) مرشداً من مجتمع آخر غير مجتمع الدراسة في منطقة (المدينة المنورة) بالطريقة العشوائية البسيطة لغايات حساب ثبات الأداة ومن خارج عينة الدراسة، وقد تم حساب ثبات الأداة بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار - (Test-Retest)، حيث تم التطبيق الثاني بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، حيث بلغ معامل الثبات (0. 86)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا)، وقد بلغ معامل الثبات (0.82).

8.2.3 تصحيح الأداة الأولى:

تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (43) فقرة مدرجة حسب تدريج ليكرت الخماسي والتي يجيب عنها المرشدون باختيار موافقتهم على العبارة الواردة في كل منها، وتتراوح الإجابات بين موافق جداً وتعطى (5) درجات، موافق وتعطى (4) درجات، ومتردد وتعطى (3) درجات، ومعارض وتعطى (2) درجتان، ومعارض جداً وتعطى (1) درجة واحدة.

3.3 إجراءات التطبيق:

تم أخذ موافقة مديرية التربية والتعليم وإدارة التوجيه والإرشاد بمنطقة تبوك على تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة. ثم قام الباحث بتوزيع مقياسي تقويم الأداء الوظيفي والذكاء الاجتماعي على كافة المرشدين التربويين في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك ، وبعد أن تأكد و صولهُ إلى جميع أفراد العينة تم توضيح كيفية الإجابة على المقياسين من قبل الباحث، وبعد الإجابة على المقياسين من قبل أفراد العينة قام الباحث بالتأكد من تطابق عدد نسخ المقياسين الموزعة مع العدد الفعلي للمرشدين أفراد العينة، ومن ثم قام الباحث بعملية تدقيق للمقياس بحيث يستثني الإجابات الناقصة من التحليل ، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي تم

مناقشة النتائج في ضوء النظرية الخلفية للبحث والدراسات السابقة ووضع التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

4.3 المعالجات الإحصائية:

تم استخدام أربع معالجات إحصائية هي:

1. للإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية تبعا للمتغيرات المستقلة (الذكاء الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة) وذلك على مستوى الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي.
2. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لبحث العلاقة بين مستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي والذكاء الاجتماعي لديه.

3تم استخدام تحليل التباين الأحادي (Anova) لقياس تباين الأداء الوظيفي للمرشد التربوي تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل والخبرة العملية والحالة الاجتماعية.

4. ولمعرفة لصالح من ترجع الفروق بين المتوسطات تم استخدام المقارنة بين المتوسطات، حيث يتم اعتماد المصادر في الفروق لصالح المتوسط الأعلى.

الفصل الرابع

عرض النتائج

فيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على : ما مستوى الأداء الوظيفي لمرشدي المدارس الأساسية في منطقة تبوك.

وللإجابة عن هذا السؤال ،تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم كما يلي:

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً لا
5	**4**	**3**	**2**	**1**

واستنادا إلىذلك فإن قيم المتوسطات الحسابية التي وصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها لتفسير البيانات على النحو الآتي:

مرتفع	متوسط	منخفض
3.50 فما فوق	**2.5-3.49**	**1-2.49**

وبناء على ذلك إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أكبر من (3.5) فسيكون مستوى التصورات مرتفعا، وهذا يعني موافقة المرشدين على الفقرة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.5-3.49) فإن مستوى التصورات متوسطاً ، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.49) فأقل يكون مستوى التصور منخفضاً.

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات مرشدي المدارس الأساسية في منطقة تبوك عن فقرات الأداء الوظيفي

الرقم	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	تقوم بإعداد الخطة قبل بداية العام الدراسي.	4.02	0.89
.2	يشتمل برنامجك التنفيذي على جميع برامج وخدمات التوجيه والإرشاد	3.77	1.16
.3	لديك المعرفة بنظم العمل في مجال التوجيه والإرشاد.	4.07	1.07
.4	لديك التزام بالنظم والقواعد التنظيمية الداخلية فيما يخص برامج التوجيه والإرشاد.	4.15	0.80
.5	تتقيد باستخدام السجلات المنظمة للعمل مثل (سجل المرشد الطلابي/ سجل الرعاية الفردية/ سجل المعلومات الشامل للطالب.... الخ).	3.77	0.94
.6	تعمل على التنفيذ الدقيق للتعاميم والأدلة والإجراءات المنظمة للعمل.	4.00	0.98
.7	معرفتك بالسياسة التعليمية تفيد في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.	4.15	1.02
.8	تعمل علىالإستفادة من جماعات النشاط في المدرسة لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.	4.10	0.87
.9	تقوم بالمشاركة في اللجان والمجالس المدرسية بما يدعم رسالة التوجيه الإرشاد.	4.20	0.96
.10	تعمل على استثمار دور المعلم التربوي بما يعزز أهداف برامج وخدمات التوجيه والإرشاد.	3.97	1.14
.11	تسعى لتحقيق تكامل جهود أولياء الأمور مع المعلمين في الجوانب التربوية والإرشادية.	3.72	1.26
.12	تقوم بالتطبيقات العملية المتميزة للبرامج والمشروعات الخاصة بأساليب العمل.	3.77	1.16
.13	تسهم في تقويم خدمات التوجيه والإرشاد.	4.07	0.91
.14	العمل على الإفادة من الآراء والأفكار البناءة والمفيدة من العاملين في المدرسة لتطوير أساليب العمل.	4.12	0.93
.15	تبادر إلى تقديم المقترحات والآراء والتقارير الدورية حول برامج التوجيه والإرشاد.	4.40	0.77
.16	توظف التجهيزات المدرسية المتوفرة مثل (غرفة المصادر/ الإذاعة/المسرح / الملاعب / المكتبة/ الحاسبالآلي وتقنيات التعليم وغيرها) لتحقيق أهداف برامج التوجيه والإرشاد.	4.15	1.07
.17	تعمل على تهيئة غرفتك كمرشد طلابي بما يحقق أهداف وبرامج التوجيه والإرشاد من خلال:(إيجاد ركن خاص بالإرشاد/مكان لاستقبال الطلاب وأولياء أمورهم. الخ)	4.05	0.98
.18	تعد اللوحات التعريفية ومجلة التوجيه والإرشاد و الصحف الحائطية والمعارض التربوية.	3.97	1.07

الرقم	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19.	تتقيد باللغة العربية الفصحى في جميع الأعمال الكتابية والتحريرية.	3.72	1.01
20.	تلتزم –ما أمكن- باللغة العربية الفصحى عند الحديث والإلقاء ، وفي المقابلات ونحوها	3.70	1.22
21.	تسعى لزيادة معارفك العلمية والثقافية والمهنية من خلال قراءاتك في الدوريات والتقارير المتعلقة بتخصصك.	4.25	0.86
22.	تسعى لزيادة معارفك العلمية والثقافية والمهنية من خلال حماستك ورغبتك بالالتحاق ببرامج تبادل الخبرات والدورات التدريبية المتاحة.	3.92	1.18
23.	تشارك في الندوات والدورات التدريبية (التنشيطية، وتبادل الخبرات....ونحوها).	4.12	0.91
24.	تجري الدراسات ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد أو الإسهام فيها.	4.25	1.00
25.	تلتزم بالحضور والانصراف في مواعيد العمل المحددة.	4.45	0.74
26.	تتقيد بالفترة المخصصة لساعات العمل واستثمارها في إنجاز مهام العمل.	3.62	1.12
27.	تواظب على حضور تمارين الصباح لملاحظة سلوكيات الطلاب.	4.22	0.86
28.	تقدم صورة متكاملة عن مستويات الطلاب الدراسية لذوي العلاقة بالطالب بناء على دراسة نتائجهم التحصيلية.	3.77	1.07
29.	تستخرج المؤشرات الإحصائية والرسوم البيانية الخاصة بالطلاب المتأخرين والمتفوقين ومتوسطي التحصيل دراسياً، والاستفادة منها في مجال عملك.	4.32	0.88
30.	تعقد اللقاءات الجماعية والفردية للتعرف على أسباب التأخر الدراسي واقتراح العلاج المناسب.	4.10	1.00
31.	تنفذ برنامج ا لإرشاد الجمعي للطلاب المتأخرين دراسياً، وتتعاون مع المعلمين لتحقيق ذلك.	4.17	0.93
32.	تستفيد من مراكز الخدمات التربوية والتعليمية القائمة فيما يخص أوضاع الطلاب المتأخرين دراسياً والراغبين في رفع مستوياتهم التحصيلية.	3.82	1.23
33.	تقدم الخدمات الإرشادية ا لمناسبة والمتوافرة في المدرسة لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين.	4.27	0.64
34.	ترعى الطلاب المعيدين ومتكرري الرسوب وذوي الحالات ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي	4.05	1.03
35.	لديك المهارة في الاكتشاف المبكر للحالات (الدراسية، الصحية، النفسية الاجتماعية....الخ) التي تحتاج إلى عناية إرشادية متخصصة.	4.42	0.74
36.	تستعين بمصادر متعددة لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.	4.10	1.15
37.	تتمتع بمهارة في تحليل المشكلة والدقة في تشخيص الحالة.	4.30	0.93
38	تحدد الهدف العلاجي.	4.55	0.67
39	يتناسب الأسلوب الذي تتبعه في تعديل السلوك مع دقة التشخيص.	4.60	0.63

الرقم	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
40	تستعين بالمراكز الإرشادية المتخصصة مثل وحدات ومراكز وخدمات التوجيه والإرشاد، والجهات ذات العلاقة.	4.57	0.63
41	تتابع الحالات المنتهية من خلال دعم تحسن السلوك المستهدف.	4.12	1.01
42	تنظم الإجراءات المتعلقة بدراسة الحالة في ملف خاص بها.	3.85	1.35
43	تتمتع بالمهارة في التعرف على أوضاع الطلاب (الاجتماعية، المدرسية والنفسية....الخ وغيرها) وتأثيرها على أداء الواجبات المدرسية.	3.95	1.10
44	تحرص على الاستمرار في متابعة الواجبات المدرسية لأصحاب الحالات مع معلمي المواد الدراسية.	3.82	1.31
45	تلتقي بأولياء أمور الطلاب (أصحاب الحالات) والتعاون معهم في متابعة أبنائهم.	3.92	1.36
46.	تطلع إدارة المدرسة على نتائج المتابعة.	4.52	0.78
47.	تنفذ برنامج توجيه الطلاب للتخصصات الدراسية في المرحلة الثانوية وفق استعداداتهم وميولهم وقدراتهم.	4.45	0.74
48.	تقوم بالزيارات الميدانية وعقد اللقاءات والندوات للتعريف بالمجالات التعليمية والمهنية الملائمة.	4.12	1.04
49.	تنفذ برنامج أسبوع الإرشاد التعليمي والمهني.	4.25	1.03
50.	تنفذ برنامج (التهيئة الإرشادية) للطلاب قبل وبعد انتقالهم إلى صفوفهم الدراسية الجديدة.	4.13	0.96
51.	تستفيد من الدليل التعليمي والمهني.	4.07	0.99
52.	تنفذ برنامج الأسبوع التمهيدي للطلاب المستجدين.	3.95	1.03
53.	تنفذ برامج التوعية بأضرار التدخين إذا ما طلب منك ذلك.	4.11	0.93
54.	تنفذ برامج التوعية بأضرار المخدرات إذا ما طلب منك ذلك.	3.52	1.01
55.	تساهم بالتوعية الصحية والتربوية، وإقامة الندوات والمحاضرات الخاصة بها.	3.90	0.90
56.	تحيط المعلمين بالحالات المختلفة للطلاب (الصحية والاجتماعية والانفعالية) وتوضيح طرق التعامل مع أصحابها والتعاون معهم في ذلك.	4.23	0.76
57.	تستعين بما يستجد من وسائل في مجال الإرشاد الوقائي.	4.28	0.59
58.	تعرض الأفكار والمقترحات بصورة منظمة، وتربطها بالشواهد المؤيدة.	3.95	1.01
59.	تشارك في الندوات والاجتماعات ذات العلاقة بالإرشاد.	3.68	1.14
60.	تتقبل آراء الآخرين وتناقشها بموضوعية.	3.80	0.99
61.	لديك القدرة على إدارة النقاش.	3.85	1.23
62.	تحافظ على مظهرك العام كمقوم من مقومات الشخصية.	3.93	1.22
63.	تتمتع بالاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة.	4.13	1.28
64.	تحافظ على أداء الصلاة في جماعة.	4.12	0.96
65.	تلتزم بالأخلاق والآداب الإسلامية قولاً وعملاً.	4.17	1.03

الرقم	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
66.	تنفذ التعليمات في مجال العمل والاهتمام بكل ما يوكل إليه.	4.25	0.89
67.	لديك المبادرة في تقديم المقترحات حول الارتقاء ببرامج وخدمات التوجيه والإرشاد بعد تنفيذك لها.	4.33	0.82
68.	لديكالحماس والجدية في أداء واجبات ع ملك، والالتزام بمبادئ الميثاق الأخلاقي للمهنة.	3.80	1.36
69.	تحافظ على التجهيزات المدرسية التي تتعامل معها.	4.17	1.43
70.	تستجيب للتوجيهات، وتبادر في تنفيذها.	3.80	0.96
71.	يتكون لديك اثر إيجابي للتوجيهات على مستوى الأداء.	4.12	1.20
72.	تنسق مع المشرف الإداري والفني فيما يتعلق بتنفيذ التوجيهات.	3.25	1.26
73.	تتعامل بايجابية في المواقف المختلفة مع (الرؤساء/الزملاء/الطلاب/أولياء الأمور).	3.67	1.49
74.	تتعامل بإيجابية مع المواقف الناتجة عن تطبيق الأنظمة والتعليمات.	4.23	1.29
75.	لديك بعد النظر في التعامل والتقدير لعواقب الأمور.	4.03	0.76
76.	لديك القدرة على بناء الثقة والاحترام مع الإدارة.	4.08	1.18
77.	لديك القدرة على إقامة علاقات إيجابية متوازنة مع رؤسائك بما يتماشى مع مصلحة العمل وواجباتك الوظيفية.	4.45	0.87
78.	تسهم بدور إيجابي يحقق العدالة كمبدأ للتناصح.	4.20	0.93
79.	العلاقة التي تربطك بجميع زملائك في العمل إيجابية.	3.88	1.38
80.	تأثير علاقتك بزملائك على أداء العمل إيجابي.	4.23	1.02
81.	تؤدي علاقاتك إلي الاستفادة من الخبرات والتجارب.	3.72	1.19
82.	تحضا بكسب ثقة الطلاب وتفاعلهم مع متطلبات عملك وحسن التعامل معهم.	3.52	1.51
83.	تقوم بالتعرف على آراء الطلاب ومقترحاتهم وإشاعة روح المودة بينهم.	3.98	1.40
84.	تعمل على تكوين علاقات مهنية وطيدة معهم.	4.03	0.76
85.	لديك المهارة في إقامة علاقات فردية مع أولياء الأمور لما فيه مصلحة الطلاب.	3.92	1.24
86.	لديك القدرة على تهيئة اللقاءات، أو الاجتماعات، وتنظيم الموضوعات التي بحثت فيها، وترتيب توصياتها، ومتابعة تنفيذها.	4.22	0.83
87.	تقوم بالإطلاع على سجل أولياء الأمور والمجالس المدرسية ونماذج من إرسالك للإشعارات الخاصة بحالات الطلاب إلى أولياء أمورهم.	4.35	0.76
	المتوسط الحسابي العام	**4.06**	**0.45**

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الأداء الوظيفي لمرشدي المدارس الأساسية في منطقة تبوك كان مرتفعاً وقد بلغ (4.06) وانحراف معياري (0.45). وقد احتلت الفقرة رقم (39) يناسب الأسلوب الذي تتبعه في تعديل السلوك مع دقة

التشخيص) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري(0.63)، في حين جاءت الفقرة رقم (72)(تنسق مع المشرف الإداري والفني فيما يتعلق بتنفيذ التوجيهات) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.26).وقد حظيت جميع تقديرات أفراد العينة بمستويات متوسطة ومرتفعة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين مستوى الأداء الوظيفي ومستوى الذكاء الاجتماعي لدى المرشد التربوي؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار البسيط، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (3)

نتيجة تحليل الانحدار البسيط للإجابة عن السؤال الثاني.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى دلالة ف
الانحدار	1.252	1	1.252		
الخطأ	6.561	38	0.173	*7.253	0.010
المجموع	7.814	39	1.252		

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)**

قيمة R = 0.400، قيمة R^2 = 0.160

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغير المستقل (مستوى الذكاء الاجتماعي) والمتغير التابع (مستوى الأداء الوظيفي) اعتمادا على قيمة (ف) المحسوبة البالغة (7.253)عند مستوى دلالة (α= 0.010) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α= 0.01). كما يتضح من الجدول ذاته أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.40) وتعكس علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى الأداء الوظيفي، وأن المتغير المستقل (مستوى الذكاء الاجتماعي) يفسر ما مقداره (16%) من التباين في المتغير التابع، ويعزز ذلك قيمة

(ت) المحسوبة البالغة (2.693)عند مستوى دلالة (α= 0.010) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α= 0.01).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل يتباين الأداء الوظيفي للمرشد التربوي تبعا لمتغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، والحالة الاجتماعية؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمعرفة التباين في مستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي تبعاً لمتغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، والحالة الاجتماعية، والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

جدول رقم (4)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة التباين في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، والحالة الاجتماعية.

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	قيم ف المحسوبة	مستوى دلالة ف
العمر	بين المجموعات داخل المجموعات	2 37	*10.340	0.000
المؤهل العلمي	بين المجموعات داخل المجموعات	2 37	*3.971	0.027
الخبرة	بين المجموعات داخل المجموعات	2 37	2.024	0.146
الحالة الاجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات	1 38	0.138	0.712

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)**

أولا: الفروق في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير العمر:

يتضح من الجدول السابق أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير العمر في مستوى الأداء الوظيفي، اعتماداً على قيمة (ف) المحسوبة البالغة (10.340) عند مستوى دلالة (α = 0.000) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.01). ويعزز ذلك نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (5)

نتائج تحليل اختبار شافيه لفئات متغير العمر في مستوى الأداء الوظيفي

فئات العمر	المتوسط الحسابي	23-27 سنة	28-32 سنة	33 سنة فأكثر
23-27 سنة	3.44	-	-0.58*	-0.84*
28-32 سنة	4.02	-	-	-
33 سنة فأكثر	4.28	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)

حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة (23-27 سنة) والفئة (28-32 سنة) ولصالح الفئة (28-32 سنة). ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة (23-27 سنة) والفئة (33 سنة فأكثر) ولصالح الفئة (33 سنة فأكثر).

ثانيا: الفروق في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

يتضح من الجدول السابق أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في مستوى الأداء الوظيفي ، اعتمادا على قيمة (ف) المحسوبة البالغة (3.971) عند مستوى دلالة (α = 0.027) وهي معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.05) ويعزز ذلك نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (6)

نتائج تحليل اختبار شافيه لفئات متغير المؤهل العلمي في مستوى الأداء الوظيفي

فئات العمر	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم ارشاد	ماجستير
بكالوريوس	4.12	-	-	-
دبلوم ارشاد	3.92	-	-	-0.53*
ماجستير	4.45	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)

حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) والمؤهل (دبلوم إرشاد) ولصالح ذوي المؤهل العلمي (ماجستير).

ثالثا: الفروق في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير الخبرة.

يتضح من الجدول (4) عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في مستوى الأداء الوظيفي ، اعتمادا على قيمة (ف) المحسوبة البالغة (2.024) عند مستوى دلالة (α = 0.146) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

رابعا: الفروق في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

يتضح من الجدول (4) عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الحالة الاجتماعية في مستوى الأداء الوظيفي ، اعتمادا على قيمة (ف) المحسوبة البالغة (0.138) عند مستوى دلالة (α = 0.712) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك التعليمية وعلاقته بمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة العملية والعمر والحالة الاجتماعية ، وتحديد نوع واتجاه العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى الأداء الوظيفي للمرشد التربوي في المرحلة الأساسية ، وذلك بتطبيق أداة لقياس مستوى الأداء الوظيفي وأداة لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي تم إعدادهما لهذه الغاية ،على عينة بلغت (40) فرداً، بعد التحقق من صدق وثبات الأداة . كما تم استقصاء ما إذا كان هناك فروق تعزى إلى المؤهل العلمي أو الخبرة العملية أو العمر أو الحالة الاجتماعية.

2.5 مناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن مستوى أداء المرشدين التربويين في منطقة تبوك كان مرتفعاً . ويمكن أن يُعزى ذلك إلى إدراك المرشد التربوي لأهمية أدائه الوظيفي في هذا المجال ، وضرورة العمل بالطريقة الصحيحة والسليمة مع مراعاة الفعالية والكفاءة والسلامة في العمل، وأن دوره في العلاقة الإرشادية يجب أن يكون إيجابياً، وأن يراعي أسس ومبادئ العلاقات الإرشادية وأهداف التوجيه والإرشاد الطلابي والقيام بمهامه على أحسن وجه . كما يمكن رد هذه النتيجة إلى كون الحوافز المعنوية والمادية التي يتلقاها المرشد التربوي تبرر أدائه الايجابي في العملية الإرشادية.

وتلتقي نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة (النافع، 1992) التي كشفت عن الدور الايجابي للمرشد الطلابي . ودراسة (نواوي، 1996) التي بينت نتائجها أن ما نسبته 69% من المرشدين يتراوح مستوى أدائهم ما بين جيد جدا وممتاز وان ما

نسبته 83% منهم حصلوا على نسبة من محور السلوك العـــام والقـــدوة الحســـنة .
ودراسة (داوود، 1984) التي كشفت عن أن الدور الفاعل الذي يحققه الإرشاد فـــي التعامل مع جمله من المشكلات الأسرية والدراسية والنفسية والصحية والاجتماعية مما يؤكد على أهمية وفاعلية دور المرشد التربي. ودراســـة برجمـــان (Brigman, 2003) التي بينت أن إجراءات المرشد المدرسي المتمثلة ببرنامج الإرشاد الجمعـــي والتوجيه الصفي كان لها تأثير ايجابي في تحصيل الطالب وسلوكه. وتختلف نتيجـــة هذا السؤال مع ما جاء به (الزهراني، 1990) التي توصلت دراســـته إلـــى أن دور المرشدالطلابي دون المستوى الايجابي وأ نه يكلف بأعمال إضافية لا علاقـــة لهـــا بالتوجيه والإرشاد.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بـــين مســـتوى الـــذكاء الاجتماعي ومستوى الأداء الوظيفي ويمكن تفسير هذه النتيـ جة على أن المدى الذي يتمتع به المرشد التربوي من الذكاء الاجتماعي يعتبر من أهـــم المؤشـــرات علـــى مستوى أدائه الإرشادي. وبعبارة أخرى كلما كان المرشد التربوي يتمتع بمستوى من الذكاء الاجتماعي كان مستوى أدائه أفضل . فالأداء الوظيفي يعكـــس الكثيـــر مـــن مهارات المرشد وصفاته الشخصية والعقلية والانفعالية والاجتماعية . وتتفـــق هـــذه النتيجة مع ما جاء به (Gibson & Mitchell, 2003) واللذان توصلا إلى أن هنالـــك علاقة طردية بين مستوى فاعلية المرشد الأكاديمي العقلية والاجتماعية مـــن جهـــة ومستوى إنتاجيته وفاعليته وأدائه الإرشادي؛ إذ أن الأداء المهني للمرشد يعتبر نتيجة لمقدمات تتمثل بقدرات المرشد العقلية وإمكاناته ومستوى ذكائه بمختلـــف أنواعـــه وتوافقه وتقديره لذاته وغيرها وتلتقي نتيجة هذا السؤال جزئياً مع نتيجـــة دراســـة موريس (Morris, 1997) التي خلصت إلى أن للذكاء الاجتماعي دور في الفعاليـــة الإدارية، ودراسة وينر (Weiner, 1989) التي أشارت إلى أن هناك اثر ذو دلالـــة إحصائية لمستوى الذكاء الاجتماعي في مدى فاعلية المعلمين.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت النتائج إلى أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير العمر في مستوى الأداء الوظيفي، وقكانت الفروق لصالح فئتي : (28-32 سنة)، (33سنة فـأكثر) على حساب الفئة (23-27 سنة). ويمكن أن يفسر ذلك على أن إدراك المرشدين في تلك الفئات لمستوى أدائهم كان أفضل من نظرائهم في الا فئـة (23-27 سـنة) وأن لديهم خبرة في مجال الإرشاد عليها من أعمارهم التي تفوق نظـ رائهم فـي الفئة (23-27 سنة) والممكن أن تكون خبراتهم الحياتية حديثة وتجاربهم الاجتماعية قليلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به كل من سـكاجز (Skagges, 1988) الـذي توصلت نتائج دراسته إلى وجود تباين في مستوى الأداء المهني تبعاً لمتغير العمر . ودراسة نورمان (Norman, 1989) التي أشارت إلى وجود تباين في مستوى الأداء الوظيفي تبعا لمتغير العمر. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي، 1999) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجـات تقـدير الأداء الوظيفي للمرشدين وفقا لفئات أعمارهم.

كما أشارت النتائج إلى أن هناك تباين في مستوى الأداء الوظيفي للمرشـدين التربويين في منطقة تبوك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وقد كانت الفروق لصالح حملة درجة الماجستير على حساب حملة درجة دبلوم الإرشاد . ويعـزى ذلـك إلـى أن المرشدين من حملة درجة الماجستير هم ذو تأهيل عالي في مجال الإرشاد وي متلكون معلومات سخروها في مجال عملهم مما انعكس إيجابا على أدائهم الوظيفي . وتتفـق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نورمان (Norman, 1989) التي أشارت إلـى وجـود تباين في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير مستوى التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي، 1999) التي كشفت عن عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية بين درجات تقدير الأداء الوظيفي للمرشدين تبعا لمؤهلاتهم العلمية.

وتوصلت الدراسة الحالية كذلك إلى عدم وجود تبـاين فـي مسـتوى الأداء الوظيفي للمرشدين التربويين في منطقة تبوك تبعاً لمتغير الخبرة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي، 1999) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين درجات تقدير الأداء الوظيفي للمرشدين تبعا لمدة خدمتهم ، وقد يرجـع

السبب في ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة، كون أفرادها يحملون درجات علمية، ومن تخصصات مختلفة.

وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود تباين في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين التربويين في منطقة تبوك تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نورمان (Norman, 1989) التي أشارت إلى عدم وجود تباين في مستوى الأداء الوظيفي تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية.

3.5 التوصيات:

1. إجراء مزيد من الدراسات حول مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشدين التربويين في مناطق تعليمية أخرى داخل المملكة العربية السعودية.
2. إجراء مزيد من الدراسات حول دور وأهمية الذكاء الاجتماعي في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي.
3. التركيز على الدورات التدريبية والتأهيلية للمرشدين لتحسين مستوى أدائهم الوظيفي.
4. أهمية عمل برنامج إرشادي لرفع مستوى كفاءة الإرشاد لدى المرشدين الطلابيين في المرحلة الابتدائية.
5. أهمية إجراء دراسة حول العلاقة بين فهم الذات لدى المرشد الطلابي وأدائه الوظيفي داخل النظام المدرسي.
6. أهمية إجراء دراسة حول العلاقة بين الطموح المهني لدى المرشد الطلابي وأدائه الوظيفي.
7. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة تأخذ متغيرات أخرى مثل المرحلة والجنس.

المراجع

أ. المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد، (1996)، **القدرات العقلية**، ط5،مكتبة الإنجلو الـ مصرية، القاهرة، مصر.

أبو زينة، فريد كامل ؛ وعوض، عدنان محمد، (1988)، جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، المجلد الثامن، العدد الأول، ص10-39.

أحمد، إبراهيم، (2003)**الإدارة المدرسية في مطلع ا لقرن الحادي والعشرين** ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الأشول، عادل عز الدين، (2002)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، **المجلة التربوية**، العدد (63) المجلد(16) ص245 – 251.

جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية، (2002)، نحو تجذير ثقافة التميزفئة الموظف الحكومي المتميز، متوفر عبر الموقع : **www.Kaa.jo.com**.

جاب الله، رفعت ، (1988)**إدارة الأفراد والسلوك التنظيمي** ، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

الجنيدل، عبد الرزاق سعد، (1997)، **الذكاء الاجتماعي في إطار نموذج البناء العقلي لجيلفورد**، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.

الجهني، محمد فالح، (2005)، احتمالات تقويم المعلم، **مجلة المعرفة**. العدد (124). ص74 – 79.

الحربي، أحمد، (2007)،مهام ا لمرشد الطلابي مع ذوي الاحتياجات الخاصة، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، متوفر عبر الموقع: **www.gulfkids.com**.

حسن، حسن مرضي، (د.ت)، **مدخل إلى فهم الـذكاء** الأولى للنشـر والتوزيـع، دمشق، سوريا.

الحمود، أحمد حماد، (1994)، تقويم الأداء الوظيفي، "الطرق، المعوقات، البـدائل"، **مجلة الإدارة العامة** معهـد الإدارة العامـة، المجلـد (34)، العـدد (2)، ص32-45.

الحوامدة، نضال صالح؛ والفهداوي، فهمي خليفة، (2002)، أثر فضيلة التقوى فـي الأداء والرضا الوظيفي . دراسة ميدانيـة لاتجاهـات بعـض المـوظفين الحكوميين **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات** . سلسـلة العلـوم الإنسـانية والاجتماعية. المجلد (17)، العدد (2)، ص 67-88.

حيدر، أحمد سيف ، (2000)، دراسة استطلاعية لتقـويم مسـتوى الأداء للكفايـات التدريسية لدى الطلاب المعلمين في التربية العمليـة مـن وجهـة نظـر مشرفيهم، **مجلة البحوث التربوية** مركز البحوث والتطـوير التربـوي . الجمهورية اليمنية، العدد (15)، السنة (7)، ص 53-69.

خليفة، عبد اللطيف محمد ، (1991)، **ارتقاء القيم (دراسة نفسية)**، مؤسسة السلسلة، الكويت.

خميس، مصطفى كمال، (1984)، قياس العمل ومعدلات الأداء، **مجلة الإدارة**، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية بالقاهرة، المجلد (16)، العدد(4)، ص23-39.

د.م، (2003)، الاستراتيجيات العلمية لتعديل السلوك ومدى استخدامها لدى عينة من المرشدين في مدارس تعليم محافظة جـدة، **لقـاءات مشـرفي التوجيـه والإرشاد**، الدورة السابعة، جدة، السعودية.

دانيال، جولمان، (2000)، **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبـالي، سلسـلة عـالم المعرفة، الكويت.

الداهري، صالح حسين؛ وسفيان، نبيل صالح ، (1997)، **الذكاء الاجتماعي والقـيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز**، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن.

داوود، بندر عبد الكريم ، (1984) **واقع تجربة الإرشاد والتوجيه المهني للمدارس المتوسطة في محافظة البصرة**، بحوث ندوة الإرشاد النفسي والتربوي بدولة الكويت.

درة، عبدالباري؛ وبعيرة، أبو بكر، (1989)، تحديث الإدارة الجامعية في العالم العربي. ورقة مرجعية "لندوة البحث في العالم العربي "، **مجلة اليرموك للبحوث التربوية**، العدد (39)، ص 92 – 91.

الدريني، حسين، (1984) الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية ، **مجلة التربية بجامعة قطر**، العدد (64)، ص104 – 110.

الدماطي، فاطمة عبدالسميع ، (1991)، **الذكاءالاجتماعي وعلاقته بكفا ءة التدريس.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الدهام، عبد الرحمن عاشق ، (2000) **مدى فعالية مديري المدارس في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

ديراني، محمد عيد ، (1993)، درجة كفايات الممارسات التربوية لمعلمي المداس الثانوية الحكومية في الأردن **مجلة جامعة الملك سعود** . 5،(1)، ص23-65.

ريجيو، رونالد، ي . (1999) **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي** ، ترجمة فارس حلمي، دار الشروق، عمان، الأردن.

الزعبي، أحمد، (2002)، **الإرشاد النفسي، نظرياته، اتجاهاته، مجالاته** ، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزنفراني، الشحات محمد ، (1992)، تقييم الأداء في قطاع الأعمال العام، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة** ، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد (2). ص101 - 106.

زهران، حامد، (1984)، **علم النفس الاجتماعي**، ط 5 عالم الكتاب، القاهرة ، مصر.

الزهراني، أحمد خميس ، (1995)، **التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق** دراسة استطلاعية بمنطقة الطائف، اللقاء السنوي الثاني : **التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

الزهراني، عيسى علي، (2005). **معوقات التوجيه والإرشاد في مدارس التعليم العام بمحافظة جده التعليمية كما يراها المرشدين الطلابيين**، إدارة التوجيه والإرشاد بجدة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

الزيود، نادر فهمي ، (1998)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** . ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

السفاسفة، محمد إبراهيم ، (2003)، **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**. ط 1. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.

سلامة، ممدوحة محمد ، (1990)، الكاريزمية (القدرة على التأثير على الآخرين) عرض وتلخيص لكتاب من تأليف : رونالدو ريجيو، **مجلة علم النفس** ، الهيئة العامة للكتاب، السنة (4) ع (14)، ص 158 – 164.

سلطان، فهد صالح، (1990)، من الإدارة بالأهداف إلى إدارة الأداء والسلوك، **المجلة العربية للإدارة**، المجلد(14)، العدد(2)، ص26- 37.

سلطان، محمد سعيد ، (2004)، **السلوك التنظيمي**، دار الجامعة الجديدة، القاهرة ، مصر.

السميح، عبد المحسن محمد ، (2004)، مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة: دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص77-119.

السويلم، إبراهيم عبدالعزيز ، (2002)، **التوجيه والإرشاد الطلابي** ، دار طويق، الرياض، السعودية.

السيد، فؤاد البهي، (1994)، **الذكاء**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الشناوي، محمد محروس، (1995)**تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي : دراسة في منطقة الرياض، اللقاء السنوي الثاني : التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

صالح، محمود عبد الله ، (1985)**أساسيات في الإرشاد التربوي** . دار المريخ للنشر. الرياض، السعودية.

الصواف، محمد ماهر ، (1992)**تقويم الأداء الوظيفي**، الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة بالرياض، العدد(76)، ص88-120.

الضلعان، علي، (1995)**آراء واتجاهات الرؤساء والمرؤوسين في نظام تقويم الأداء الوظيفي في المملكة العربية السعودية**معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

عاشور، أحمد، (1989)**السلوك الإنساني في المنظمات** ، الدار الجامعية للنشر، القاهرة، مصر.

عبد الغفار، محمد عبد القادر؛ القريطي، عبد المطلب أمين ، (1997)، **مبادئ علم النفس**، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر.

عبد المحسن، توفيق محمد ، (2002)، **تقييم الأداء**: مداخل جديدة، العالم الجديد، دار الفكر العربي، ودار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

عبدالفتاح، فوقية، (2001)، الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة أدائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل . الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية العلوم الاجتماعية جامعة 6 أكتوبر، **المؤتمر السابع عشر لعلم النفس**، ص ص 255 – 287.

العتيبي، منصور بن نجر السليس ، (2000)**مجالات الاستفادة من تقويم الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية دراسة ميدانية استطلاعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود ، السعودية.

عدس، عبد الرحمن، (1998)، **علم النفس التربوي**. دار الفكر، عمان، الأردن.

العريقي، عائدة محمد مكرد ، (2000)، الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقتهم بإدراكهم للسلوك القيادي لمديريهم في الجمهورية . **مجلة البحوث التربوية**. مركز للبحوث والتطوير التربوي . الجمهورية اليمنية،العدد (15)، السنة (7)، ص 11-38.

العطوي، محمد عودة ، (2006)، **اتجاهات المرشدين التربويين في منطقة تبوك التعليمية نحو الطلبة المعاقين وعلاقتها بمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الـ علوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

عقل، محمود عطا ، (1997)، **الإرشاد النفسي والتربوي** ، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

علام، سحر فاروق ، (2001)، **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عمر، ماهر محمود ، (2004)، **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

عودة، أحمد؛ وصباريني، محمد سعيد، (1990)، تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الـ جامعي، **مجلة إتحاد الجامعات العربية** ، العدد (25)، ص 28-40.

الغامدي، مساعد سعيد، (1999)، **تقويم الأداء الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدي المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة التعليمي**، إدارة التوجيه والإرشاد بجدة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

غانم، حجاج، (2005)، **علم النفس التربوي**، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الغول، أحمد عبد المنعم ، (1993)، **الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

فاروق، أسامة مصطفى ، (1989)، **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالقيم الأخلاقية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الفراء، فاروق حمدي ، (1984)**الإرشاد والتوجيه التربوي بدولة الكويت** ، منشورات لجنة الإرشاد النفسي والتربوي بدولة الكويت، الكويت.

فهمي، منصور، (1984)، إدارة الموارد البشرية، **مجلة الإدارة**، اتحاد جمعيات التنمية الإدارية بالقاهرة، المجلد (17)، العدد(2)، ص33-45.

القذافي، رمضان محمد ، (1996)،**الإرشاد والتوجيه النفسي** ، المكتب الجامعي، الإسكندرية.

كوفى، ر. ستيفن، (2003)**العادات السبع للناس الأكثر فعالية** ، ط5، ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير، الرياض، السعودية.

لاندي، فرانك ج ، جيمس ل . فار (1987)**قياس أداء العمل : الأساليب النظرية والتطبيقات**، ترجمة ربحي الحسن، معهد الإدارة العامة، الرياض ، السعودية.

ماهر، أحمد، (1996)، **إدارة الموارد البشرية**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

المربع، صالح بن سعد ، (2004)**التطوير التنظيمي وعلاقته بالأداء التنظيمي في المملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

مونزرت، الفرد، (2000)**اختبر معدل الذكاء وضاعف قدراتك الذهنية** ، ط1، ترجمة أيمن سيد درويش، شعاع للنشر والعلوم، حلب، سوريا.

نافع، أحمد حمود ، (1995)، الاتجاهات النفسية للمدراء والمدرسين والمرشدين الطلابيين نحو التوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية ا لسعودية، **مجلة دراسات تربوية**المجلد العاشر، الجزء (79)، ص52-68.

نافع، أحمد حمود، (1997)**واقع التوجيه والإرشـاد المهنـي لطـلاب المرحلـة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.

نشواتى، عبد المجيد، (1984)، **علم النفس التربوي**. دار الفرقان، عمان، الأردن

نواوي، يوسف أحمد، (1994)، **وقفة مع عمل المرشـد الطلابـي اليـومي فـي المدارس الحكومية بمدينة جدة بين الواقـع والمـأمول**، إدارة التوجيـه والإرشاد بجدة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

نواوي، يوسف أحمد، (1996)، **تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين المكلفين بالإرشـاد بتعليم جدة**، إدارة التوجيه والإرشاد بجدة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

نواوي، يوسف احمد، (1997)، **التدريبفي مجال الخدمـة الإرشـادية وأسـاليب تنفيذه**إدارة التوجيه والإرشاد بجدة، و زارة التربيـة والتعلـيم، المملكـة العربية السعودية.

نيفن، ديفيد، (2004)، **ابسط 100سر لإقامة علاقات رائعة : اعرف ما توصل إليه العلماء وتعلم كيفية الاستفادة منه**، ط1، ترجمة مكتبـة جريـر، مكتبـة جرير، الرياض، السعودية.

هاينز، ماريون، (د. ت.)**إدارة الأداء، دليل شامل للأداء الفاعل**، ترجمة محمود مرسي وزهير الصباغ، القاهرة، مصر.

هلال، رانيا محمد ، (2004)**بعض المتغيرات المعرفية واللا معرفية الفارقة بـين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية** . رسـالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، مصر.

ب. المراجع الأجنبية:

Abdul Kader, M.F. (1990). **An analysis of the employees performance appraisal system in the Saudi Arabian civil service**, Ph D Dissertation, Te University of Mississippi.

Baron, R., & Johnson, B.(1998). **Exploring social psychology,** 4Ed., Boston , Allyn and Bacon.

Bottriil, J. (1967). The social intelligence of students. **The Journal of Psychology**, (2). P.66.

Brigman, G. (2003). Helping students improve academic achievement and school success, Professional School Quarterly, available on: **www.Findarticles.com**

Capuzzi, D., & Stuffer, M. (2006). **Career counseling foundations, perspectives, and applications**. pearson education, Inc, U.S.A.

Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. **Journal of Educational Psychology**, 75, 196-206.

Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (2003). **Introduction to counseling and guidance**, 6th ed., Pearson Education, Upper Saddle River, Newjersy, U.S.A.

Hough, M. (2002). A **practical approach to counseling**, (2nd Ed.), Pearson Education, Prentice Hall, U.S.A.

Hunderson , R. (1980). **Performance appraisal: Theory to practice, Reston Ver**: Reston Publishing Co.

Jones, K., & Day, J. D. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. **Journal of Educational Psychology**, 89, 486-497.

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). **Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.),** Handbook of intelligence, 2nd ed. (pp.359-379). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. Read preprint

Kosmitzki, C., & John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. **Personality & Individual Differences**, 15, 11-23.

Kushman,J. (1992). **The Organizational Dynamics of Teacher Workplace Commitment**: A Study of Urban Elementary and Middle School, Educational Administration Quarterly, Vol.28, No. 1, p.5-42.

Lathm, G. P. (1981). **Increasing productivity through performance Appraisal**, Wesley publishing Company Inc., Addison.

Lottinville, E., & Scherman, A. (1988). Job satisfaction of married divorced and single working women in medical setting, **The Career Deveopment Quarterly**, 37(3), 165-176.

Marlowe, H. A. (1986). Marlowe, social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence, **Journal** of **Educational Psychology** 78 (1), pp52-58

Morris, A. J. (1997). The role of social intelligence in managerial effectiveness. DAI–A 57-11, P.4823 (ERIC Document **Reproduction Service** NO.aac 972629.

Noman. E. (1989). Work values of employed men and women, **Dissertation Abstracts International**, 49(7), 1984.

Pinnington A. & Edwards.t. (2000). **Introduduction to human resource management gaining a competitive advantage.** Richard D. Irwin,inc

Poorman, P. B. (2003). **Micro skills and theoretical foundation for professional helpers**. Pearson Education, Inc, U.S.A.

Riggio, R. E., Messamer, J., & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. **Personality & Individual Differences**, 12, 695-702.

Skagges, W. J. (1988). Work values of faculty members in selected small liberal arts colleges. **Dissertation Abstracts International**, 48(8), 2001.

Sternberg, RJ. (1997). The concept of intelligence and its role in life long learning and success**. American Psychologist,** 52, pp.1030-1037.

Ward, R. T. (1986). Personality and work value characteristics of successful aviation safety officers in the United State Marine corps. **Dissertation Abstracts International**, 47(2), 383.

Weiner, G. (1989). Descriptive study of relationships between values and teacher effectiveness**. Dissertation Abstracts International**, 50(2), 2018.

Wong, C. M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. **Journal of Educational Psychology**, 87, 117-133.

Wong, E. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth a predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth and ninth agrade regular education students–statistical data included, adolescence, available on: **www.Looksmart.com**

Young, E. M. (2005). **Learning the art of helping, building blocks and techniques**, (3rd ed)., Pearson education, Upper Saddle River, New jersy, U.S.A.

Zunker, V. G. (1981). **Career counseling: Applied concepts of life planning**. Brook Ide Publishing Company Books, U.S.A.

الملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

كلية العلوم التربوية

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

سعادة الدكتور /.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

سيقوم الباحث بإجراء دراسة حول " **مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشدين التربويين في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي " بالمملكة العربية السعودية .**

وسيقوم الباحث بجمع فقرات لقياس " مستوى الأداء الوظيفي " وفقرات أخرى لقياس " الذكاء الاجتماعي " لدى المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، من عينة استطلاعية ومن مقاييس أعدها لنفس الغرض.

يرجى تكرمكم بالحكم على:

1. مدى صلاحية الفقرات لقياس مستوى الأداء الوظيفي والذكاء الاجتماعي لدى المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.
2. مدى ملائمتها للمجال الذي تنتمي إليه.
3. مدى مناسبة الفقرات للبيئة السعودية.

وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة المناسبة وعلامة (×) أمام العبارة غير المناسبة، فضلاً عن إجراء ما ترونه مناسباً من تعديلات (حذف، إضافة، إعادة صياغة، تصحيح تعريفات المجالات).

علماً بأن البدائل التي سيستعملها الباحث لقياس الأداء الوظيفي هي:

دائماً غالباً أحياناً نادراً أبداً لا

في سيستخدم الباحث لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي البدائل التالية:

موافق جداً موافق متردد معارض معارض جداً

هذا ويشكر لكم الباحث جهودكم العلمية الدقيقة وحرصكم على موافاته بإجابتكم سلفاً وبالله التوفيق والسداد.

أحمد بن ناصر الموسى.

ماجستير إرشاد نفسي وتربوي.

استبان تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
.1	تقوم بإعداد الخطة قبل بداية العام الدراسي.			
.2	يشتمل برنامجك التنفيذي على جميع بـرامج وخـدمات التوجيـه والإرشاد			
.3	لديك المعرفة بنظم العمل في مجال التوجيه والإرشاد.			
.4	لديك التزام بالنظم والقواعد التنظيمية الداخلية فيما يخص بـرامج التوجيه والإرشاد.			
.5	تتقيد باستخدام السجلات المنظمة للعمل مثـل (سـجل المرشـد الطلابي / سجل الرعاية الفردية / سـجل المعلومـات الشـامل للطالب.... الخ).			
.6	تعمل على التنفيذ الدقيق للتعاميم والأدلة والإجراءات المنظمة للعمل.			
.7	لديك الاستيعاب لنصوص سياسة التعليم فـي المملكـة العربيـة السعودية، ويفيد ذلك في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.			
.8	تعمل على الاستفادة من جماعات النشاط في المدرسـة لتحقيـق أهداف التوجيه والإرشاد.			
.9	تقوم بالمشاركة في اللجان والمجالس المدرسية بما يدعم رسـالة التوجيه الإرشاد.			
.10	تعمل على استثمار دور المعلم التربوي بما يعزز أهداف بـرامج وخدمات التوجيه والإرشاد.			
.11	تسعى لتحقيق تكامل جهود أولياء الأمور مع المعلمين في الجوانب التربوية والإرشادية.			
.12	تقوم التطبيقات العملية المتميزة للبرامج والمشروعات الـ خاصـة بأساليب العمل.			
.13	تسهم في تقويم خدمات التوجيه والإرشاد.			
.14	العمل على الإفادة من الآراء والأفكار البناءة والمفيدة من العاملين في المدرسة لتطوير أساليب العمل.			
.15	تقوم بالمبادرة إلى تقديم المقترحات والآراء والتقارير الدورية حول برامج التوجيه والإرشاد.			
.16	تقوم بتوظيف التجهيزات المدرسية المتوفرة مثل (غرفة المصادر / الإذاعة / المسرح / الملاعب / المكتبة / الحاسب الآلي وتقنيات التعليم وغيرها) لتحقيق أهداف برامج التوجيه والإرشاد.			

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
.17	تعمل على تهيئة غرفتك كمرشد طلابي بما يحقق أهداف وبرامج التوجيه والإرشاد من خلال : إيجاد ركن خاص بالإرشاد / مكـان لاستقبال الطلاب وأولياء أمورهم... الخ)			
.18	تقوم بإعداد اللوحات التعريفية ومجلة التوجيه والإرشاد والمشاركة في الصحف الحائطية والمعارض التربوية.			
.19	تتقيد باللغة العربية الفصحى في جميع الأعمال الكتابية والتحريرية وتحرص على خلوها من الأخطاء اللغوية (النحويـة، الإملائيـة، الأسلوبية)			
.20	الالتزام – ما أمكن – باللغة العربية الفصحـى عنـد الحـديث والإلقاء، وفي المقابلات ونحوها.			
.21	تسعى لزيادة معارفك العلمية والثقافية والمهنية من خلال قراءاتك في الدوريات والتقارير المتعلقة بتخصصك.			
.22	تسعى لزيادة معارفك العلمية والثقافية والمهنية من خلال حماستك ورغبتك بالالتحاق ببرامج تبادل الخبرات والـدورات التدريبيـة المتاحة.			
.23	تقوم بالمشاركة الفاعلة في الندوات والدورات التدريبية (التنشيطية، وتبادل الخبرات....ونحوها).			
.24	تقوم بإجراء الدراسات ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد أو الإسهام فيها.			
.25	الالتزام بالحضور والانصراف في مواعيد العمل المحددة.			
.26	تتقيد بالفترة المخصصة لساعات العمل واستثمارها في إنجاز مهام العمل.			
.27	المواظبة على حضور تمارين الصباح لملاحظة سلوكيات الطلاب.			
.28	لا تقوم بمغادرة المدرسة أثناء فترة العمل إلا بإذن مسبق، وقلـة الإجازات والأذون الخاصة.			
.29	تقوم بتقديم صورة متكاملة عن مستويات الطلاب الدراسية لـذوي العلاقة بالطالب بناء على دراسة نتائجهم التحصيلية.			
.30	تستخرج المؤشرات الإحصائية والرسوم البيانية الخاصة بالطلاب المتأخرين والمتفوقين ومتوسطي التحصيل دراسياً، والاستفادة منها في مجال عمله.			
.31	تعقد اللقاءات الجماعية والفردية للتعرف علـى أسـباب التـأخر الدراسي واقتراح العلاج المناسب.			

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
32.	تنفذ برنامج الإرشاد الجمعي للطلاب المتأخرين دراسياً، وتتعاون مع المعلمين لتحقيق ذلك.			
33.	الاستفادة من مراكز الخدمات التربوية والتعليمية القائمة فيما يخص أوضاع الطلاب المتأخرين دراسياً والراغبين في رفع مستوياتهم التحصيلية.			
34.	تقوم بتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة والمتوافرة في المدرسة لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين.			
35.	تعمل على رعاية الطلاب المعيدين ومتكرري الرسوب وذوي الحالات ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي			
36.	لديك المهارة في الاكتشاف المبكر للحالات (الدراسية، الصحية، النفسية الاجتماعية....الخ) التي تحتاج إلى عناية إرشادية متخصصة..			
37.	تستعين بمصادر متعددة لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.			
38.	تتمتع بمهارة في تحليل المشكلة والدقة في تشخيص الحالة.			
39.	تقوم بتحديد الهدف العلاجي.			
40.	يتناسب الأسلوب الذي تتبعه في تعديل السلوك مع دقة التشخيص.			
41.	تستعين بالمراكز الإرشادية المتخصصة مثل وحدات ومراكز وخدمات التوجيه والإرشاد، والجهات ذات العلاقة.			
42.	تقوم بمتابعة الحالات المنتهية من خلال دعم تحسن السلوك المستهدف.			
43.	تقوم بتنظيم الإجراءات المتعلقة بدراسة الحالة في ملف خاص بها.			
44.	تتمتع بالمهارة في التعرف على أوضاع الطلاب (الاجتماعية، المدرسية والنفسية....الخ وغيرها) وتأثيرها على أداء الواجبات المدرسية.			
45.	تحرص على الاستمرار في متابعة الواجبات المدرسية لأصحاب الحالات مع معلمي المواد الدراسية.			
46.	تقوم بالالتقاء بأولياء أمور الطلاب (أصحاب الحالات) والتعاون معهم في متابعة أبنائهم.			
47.	تطلع إدارة المدرسة على نتائج المتابعة.			
48.	تنفذ برنامج توجيه الطلاب للتخصصات الدراسية في المرحلة الثانوية وفق استعداداتهم وميولهم وقدراتهم.			
49.	تقوم بالزيارات الميدانية وعقد اللقاءات والندوات للتعريف بالمجالات التعليمية والمهنية الملائمة.			

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
50.	تنفذ برنامج أسبوع الإرشاد التعليمي والمهني.			
51.	تنفذ برنامج (التهيئة الإرشادية) للطلاب قبل وبعد انتقالهم إلى صفوفهم الدراسية الجديدة.			
52.	تعمل على الاستفادة من الدليل التعليمي والمهني.			
53.	تنفذ برنامج الأسبوع التمهيدي للطلاب المستجدين.			
54.	تنفذ برنامج التوعية بأضرار التدخين.			
55.	تنفذ برنامج التوعية بأضرار المخدرات.			
56.	تقوم بالإسهام بالتوعية الصحية والتربوية ، وإقامة الندوات والمحاضرات الخاصة بها.			
57.	تحيط المعلمين بالحالات المختلفة للطلاب (الصحية والاجتماعية والانفعالية) وتوضيح طرق التعامل مع أصحابها والتعاون معهم في ذلك.			
58.	الاستعانة بما يستجد من وسائل في مجال الإرشاد الوقائي.			
59.	تقوم بعرض الأفكار والمقترحات بصورة منظمة ، وتربطها بالشواهد المؤيدة.			
60.	تقوم بالمشاركة الإيجابية في الندوات والاجتماعات ذات العلاقة بالإرشاد.			
61.	تتقبل آراء الآخرين وتناقشها بموضوعية.			
62.	لديك القدرة على إدارة النقاش.			
63.	تحافظ على مظهرك العام كمقوم من مقومات الشخصية.			
64.	تتمتع بالاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة.			
64.	تحافظ على أداء الصلاة في جماعة.			
65.	الالتزام بالأخلاق والآداب الإسلامية قولاً وعملاً.			
66.	تنفذ التعليمات في مجال العمل والاهتمام بكل ما يوكل إليه.			
67.	لديك المبادرة في تقديم المقترحات حول الارتقاء ببرامج وخدمات التوجيه والإرشاد بعد تنفيذك لها.			
68.	لديك الحماس والجدية في أداء واجبات عملك ، والالتزام بمبادئ الميثاق الأخلاقي للمهنة.			
69.	تقوم بالمحافظة على التجهيزات المدرسية التي تتعامل معها.			
70.	تستجيب للتوجيهات، وتبادر في تنفيذها.			
71.	يتكون لديك اثر إيجابي للتوجيهات على مستوى الأداء.			

م	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
.72	تعمل على التنسيق مع المشرف الإداري والفني فيما يتعلق بتنفيذ التوجيهات.			
.73	تتعامل بايجابية في المواقف المختلفة مع (الرؤساء / الزملاء /الطلاب / أولياء الأمور).			
.74	تتعامل بإيجابية مع المواقف الناتجة عن تطبيق الأنظمة والتعليمات.			
.75	لديك بعد النظر في التعامل والتقدير لعواقب الأمور.			
.76	لديك القدرة على بناء الثقة والاحترام مع الإدارة.			
.77	لديك القدرة على إقامة علاقات إيجابية متوازنة مع رؤسائك بما يتماشى مع مصلحة العمل وواجباتك الوظيفية.			
.78	الإسهام بدور إيجابي يحقق العدالة كمبدأ للتناصح.			
.79	العلاقة التي تربطك بجميع زملائك في العمل إيجابية.			
.80	تأثير علاقتك بزملائك على أداء العمل إيجابي.			
.81	تؤدي علاقاتك إلى الاستفادة من الخبرات والتجارب.			
.82	تحضا بكسب ثقة الطلاب وتفاعلهم مع متطلبات عملك وحسن التعامل معهم.			
.83	تقوم بالتعرف على آراء الطلاب ومقترحاتهم وإشاعة روح المودة بينهم.			
.84	تعمل على تكوين علاقات مهنية وطيدة معهم.			
.85	لديك المهارة في إقامة علاقات فردية مع أولياء الأمور لما فيه مصلحة الطلاب.			
.86	لديكالقدرة على تهيئة اللقاءات ،أو الاجتماعات ، وتنظيم الموضوعات التي بحثت فيها، وترتيب توصياتها، ومتابعة تنفيذها.			
.87	تقوم بالاطلاع على سجل أولياء الأمور والمجالس المدرسية ونماذج من إرسالك للإشعارات الخاصة بحالات الطلاب إلى أولياء أمورهم.			

استبان الذكاء الاجتماعي

م	عبارات المقياس	صالحة	خطأ	التعديل
1.	إنني أحب الآخرين والجنس البشري بصفة عامة.			
2.	إنني أعتقد أن الذكاء المتعارف عليه أهم من الذكاء الاجتماعي كمعيار للنجاح.			
3.	أعتقد أن الذكاء المتعارف عليه أهم من الذكاء الاجتماعي كمعيار للسعادة.			
4.	إنني أعتبر أن اللقاءات الأولى ذات أهمية.			
5.	إنني اعتبر أن لقاءات الوداع والفراق ذات أهمية.			
6.	لا يعد استخدام الخيال أمرا ذا أهمية في العلاقات الاجتماعية.			
7.	يميل التركيز على فكرة معينة عن الحياة إلى تدمير العلاقات الاجتماعية.			
8.	يكون ضعفاء النفوس روابط ضعيفة مع الآخرين.			
9.	يعد التقليد علامة من علامات الضعف وينبغي تحاشيه.			
10.	يتميز الضعفاء بالإبداع.			
11.	يمثل الجسد – مثل الكلمات – على الأقل أداة مهمة من أدوات نقل المشاعر.			
12.	هناك الكثير من التعبيرات الجسدية التي تشيع في كل الثقافات والمجتمعات الإنسانية.			
13.	عادة ما تجعل البشاشة في وجوه الآخرين يشعرون بالخجل أو العدوانية.			
14.	عادة ما يتم تجاهل الأشخاص الذين يتسمون بالايجابية.			
15.	يميل الناس إلى تحقيق أو عدم تحقيق ما يتوقعه الآخرون منهم.			
16.	في المواقف الاجتماعية يكو ن الصدق هو السياسة الفضلى.			
17.	يحتاج كل فرد تقريبا إلى وقت ومكان يخلو فيها إلى نفسه أحيانا.			
18.	تعد القدرة على إثبات خطأ أي شخص. أفضل الطرق لحسم النقاش لصالحك.			
19.	يتطلب حسم أحد الخلافات المزيد من الجهد.			
20.	يتسم معظم المتحدثين بالملل الفطري.			
21.	لا تتسم انطباعاتي الأولى عن الآخرين بالدقة.			
22.	إنني أستمتع مع أصدقائي في الحفلات وحفلات العشاء والمناسبات الاجتماعية المختلفة.			
23.	إنني أتسم بالإقناع في التفاوض.			

م	عبارات المقياس	صالحة	خطأ	التعديل
.24	عادة ما أدع الآخرين يحلون الخلافات.			
.25	إنني أتمتع دائما بالألفة مع الآخرين.			
.26	إنني أتسم بالحساسية الشديدة نحو الحالة النفسية للآخرين.			
.27	إنني أجيد تذكر الوجوه.			
.28	إنني أجيد تذكر الأسماء.			
.29	إنني لا اهتم حقا بما يظنه الآخرون بي.			
.30	دائما ما أتلقى خدمات ممتازة عندما أتسوق، أو أسافر أو أتناول العشاء في الخارج.			
.31	إنني اعد شخصا مبدعا، ومبتكرا، ومسليا عند تقديم الآخرين.			
.32	إنني معجب بالعقل البشري، وبالطريقة التي يعمل بها.			
.33	اعتقد أنني أستحق أكثر مما أحصل عليه.			
.34	يميل الآخرون إلى تذكر ما أقول.			
.35	إنني لائق بدنيا.			
.36	إنني لائق ذهنيا.			
.37	لا أهتم كثيرا بالتواصل مع الحيوانات.			
.38	إنني أجد المراسم والطقوس أمورا مملة.			
.39	ينبغي على القادة أن يتعلموا كيف يكونون تابعين.			
.40	إنني أجيد قيادة بعض الفرق وليس جميعها.			
.41	إنني أشعر بالملل الشديد وضياع الوقت مع أنواع معينة من الناس، وأحاول تجنبهم.			
.42	يلجأ إلي الآخرون لطلب المساعدة والنصيحة، وأشعر بالسعادة عندما أقوم بذلك.			
.43	إنني أساعد الناس على الاسترخاء والتسلية والمتعة في التجمعات الاجتماعية.			
.44	يرجع الفضل في النجاح إلى الحظ.			
.45	إن لدي هدفا ورؤية واضحين في حياتي.			

الملحق (ب)

الاستبانة بصورتها النهائية

استبان تقويم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي

م	عبارات المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً لا
1.	تقوم بإعداد الخطة قبل بداية العام الدراسي.					
2.	يشتمل برنامجك التنفيذي على جميع برامج وخدمات التوجيه والإرشاد					
3.	لديك المعرفة بنظم العمل في مجال التوجيه والإرشاد.					
4.	لديك التزام بالنظم والقواعد التنظيمية الداخلية فيما يخص برامج التوجيه والإرشاد.					
5.	تتقيد باستخدام السجلات المنظمة للعمل مثل (سجل المرشد الطلابي / سجل الرعاية الفردية / سجل المعلومات الشامل للطالب.... الخ).					
6.	تعمل على التنفيذ الدقيق للتعاميم والأدلة والإجراءات المنظمة للعمل.					
7.	معرفتك بالسياسة التعليمية تفيد في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.					
8.	تعمل على الاستفادة من جماعات النشاط في المدرسة لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.					
9.	تشارك في اللجان والمجالس المدرسية بما يدعم رسالة التوجيه الإرشاد.					
10.	تعمل على استثمار دور المعلم التربوي بما يعزز أهداف برامج وخدمات التوجيه والإرشاد.					
11.	تسعى لتحقيق تكامل جهود أولياء الأمور مع المعلمين في الجوانب التربوية والإرشادية.					
12.	تقوم بالتطبيقات العملية المتميزة للبرامج والمشروعات الخاصة بأساليب العمل.					
13.	تسهم في تقويم خدمات التوجيه والإرشاد.					
14.	العمل على الإفادة من الآراء والأفكار البناءة والمفيدة من العاملين في المدرسة لتطوير أساليب العمل.					
15.	تبادر إلى تقديم المقترحات والآراء والتقارير الدورية حول برامج التوجيه والإرشاد.					
16.	توظف التجهيزات المدرسية المتوفرة مثل (غرفة المصادر / الإذاعة / المسرح / الملاعب / المكتبة / الحاسب الآلي وتقنيات التعليم وغيرها) لتحقيق أهداف برامج التوجيه والإرشاد.					
17.	تهيئ غرفتك كمرشد طلابي بما يحقق أهداف وبرامج التوجيه والإرشاد من خلال: (إيجاد ركن خاص بالإرشاد/ مكان لاستقبال الطلاب وأولياء أمورهم... الخ).					
18.	تعد اللوحات التعريفية ومجلة التوجيه والإرشاد و الصحف الحائطية والمعارض التربوية.					

م	عبارات المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً لا
19.	تتقيد باللغة العربية الفصحى في جميع الأعمال الكتابية والتحريرية.					
20.	تلتزم – ما أمكن – باللغة العربية الفصحى عند الحديث والإلقاء، وفي المقابلات ونحوها.					
21.	تسعى لزيادة معارفك العلمية والثقافية والمهنية من خلال قراءاتك في الدوريات والتقارير المتعلقة بتخصصك.					
22.	تسعى لزيادة معارفك العلمية والثقافية والمهنية من خلال حماستك ورغبتك بالالتحاق ببرامج تبادل الخبرات والدورات التدريبية المتاحة.					
23.	تشارك في الندوات والدورات التدريبية (التنشيطية، وتبادل الخبرات....ونحوها)					
24.	تجري الدراسات ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد أو الإسهام فيها.					
25.	تلتزم بالحضور والانصراف في مواعيد العمل المحددة.					
26.	تتقيد بالفترة المخصصة لساعات العمل واستثمارها في إنجاز مهام العمل.					
27.	تواظب على حضور تمارين الصباح لملاحظة سلوكيات الطلاب.					
28.	تقدم صورة متكاملة عن مستويات الطلاب الدراسية لذوي العلاقة بالطالب بناء على دراسة نتائجهم التحصيلية.					
29.	تستخرج المؤشرات الإحصائية والرسوم البيانية الخاصة بالطلاب المتأخرين والمتفوقين ومتوسطي التحصيل دراسياً، والاستفادة منها في مجال عملك.					
30.	تعقد اللقاءات الجماعية والفردية للتعرف على أسباب التأخر الدراسي واقتراح العلاج المناسب.					
31.	تنفذ برنامج الإرشاد الجمعي للطلاب المتأخرين دراسياً، وتتعاون مع المعلمين لتحقيق ذلك.					
32.	تستفيد من مراكز الخدمات التربوية والتعليمية القائمة فيما يخص أوضاع الطلاب المتأخرين دراسياً والراغبين في رفع مستوياتهم التحصيلية.					
33.	تقدم الخدمات الإرشادية المناسبة والمتوافرة في المدرسة لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين.					
34.	ترعى الطلاب المعيدين ومتكرري الرسوب وذوي الحالات ذات العلاقة بالتحصيل الدراسي					
35.	لديك المهارة في الاكتشاف المبكر للحالات (الدراسية، الصحية، النفسية الاجتماعية....الخ) التي تحتاج إلى عناية إرشادية متخصصة.					
36.	تستعين بمصادر متعددة لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.					

م	عبارات المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً لا
37.	تتمتع بمهارة في تحليل المشكلة والدقة في تشخيص الحالة.					
38.	تحدد الهدف العلاجي.					
39.	يتناسب الأسلوب الذي تتبعه في تعديل السلوك مع دقة التشخيص.					
40.	تستعين بالمراكز الإرشادية المتخصصة مثل وحدات ومراكز وخدمات التوجيه والإرشاد، والجهات ذات العلاقة.					
41.	تتابع الحالات المنتهية من خلال دعم تحسن السلوك المستهدف.					
42.	تنظم الإجراءات المتعلقة بدراسة الحالة في ملف خاص بها.					
43.	تتمتع بالمهارة في التعرف على أوضاع الطلاب(الاجتماعية، المدرسية والنفسية....الخ وغيرها) وتأثيرها على أداء الواجبات المدرسية.					
44.	تحرص على الاستمرار في متابعة الواجبات المدرسية لأصحاب الحالات مع معلمي المواد الدراسية.					
45	تلتقي بأولياء أمور الطلاب (أصحاب الحالات) والتعاون معهم في متابعة أبنائهم.					
46	تطلع إدارة المدرسة على نتائج المتابعة.					
47	تنفذ برنامج توجيه الطلاب للتخصصات الدراسية في المرحلة الثانوية وفق استعداداتهم وميولهم وقدراتهم.					
48	تقوم بالزيارات الميدانية وعقد اللقاءات والندوات للتعريف بالمجالات التعليمية والمهنية الملائمة.					
49	تنفذ برنامج أسبوع الإرشاد التعليمي والمهني.					
50.	تنفذ برنامج (التهيئة الإرشادية) للطلاب قبل وبعد انتقالهم إلى صفوفهم الدراسية الجديدة.					
51.	تستفيد من الدليل التعليمي والمهني.					
52.	تنفذ برنامج الأسبوع التمهيدي للطلاب المستجدين.					
53.	تنفذ برامج التوعية بأضرار التدخين إذا ما طلب منك ذلك.					
54.	تنفذ برامج التوعية بأضرار المخدرات إذا ما طلب منك ذلك.					
55.	تساهم بالتوعية الصحية والتربوية، وإقامة الندوات والمحاضرات الخاصة بها.					
56.	تحيط المعلمين بالحالات المختلفة للطلاب (الصحية والاجتماعية والانفعالية) وتوضيح طرق التعامل مع أصحابها والتعاون معهم في ذلك.					
57.	تستعين بما يستجد من وسائل في مجال الإرشاد الوقائي.					
58.	تعرض الأفكار والمقترحات بصورة منظمة، وتربطها بالشواهد المؤيدة.					
59.	تشارك في الندوات والاجتماعات ذات العلاقة بالإرشاد.					

م	عبارات المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أبداً
60.	تتقبل آراء الآخرين وتناقشها بموضوعية.					
61.	لديك القدرة على إدارة النقاش.					
62.	تحافظ على مظهرك العام كمقوم من مقومات الشخصية.					
63.	تتمتع بالاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة.					
64.	تحافظ على أداء الصلاة في جماعة.					
65.	تلتزم بالأخلاق والآداب الإسلامية قولاً وعملاً.					
66.	تنفذ التعليمات في مجال العمل والاهتمام بكل ما يوكل إليه.					
67.	لديك المبادرة في تقديم المقترحات حول الارتقاء ببرامج وخدمات التوجيه والإرشاد بعد تنفيذك لها.					
68.	لديك الحماس والجدية في أداء واجبات عملك، والالتزام بمبادئ الميثاق الأخلاقي للمهنة.					
69.	تحافظ على التجهيزات المدرسية التي تتعامل معها.					
70.	تستجيب للتوجيهات، وتبادر في تنفيذها.					
71.	يتكون لديك اثر إيجابي للتوجيهات على مستوى الأداء.					
72.	تنسق مع المشرف الإداري والفني فيما يتعلق بتنفيذ التوجيهات.					
73.	تتعامل بايجابية في المواقف المختلفة مع (الرؤساء / الزملاء /الطلاب / أولياء الأمور).					
74.	تتعامل بإيجابية مع المواقف الناتجة عن تطبيق الأنظمة والتعليمات.					
75.	لديك بعد النظر في التعامل والتقدير لعواقب الأمور.					
76.	لديك القدرة على بناء الثقة والاحترام مع الإدارة.					
77.	لديك القدرة على إقامة علاقات إيجابية متوازنة مع رؤسائك بما يتماشى مع مصلحة العمل وواجباتك الوظيفية.					
78.	تسهم بدور إيجابي يحقق العدالة كمبدأ للتناصح.					
79.	تربطك بجميع زملائك في العمل إيجابية.					
80.	تؤثر علاقتك بزملائك على أداء العمل إيجابي.					
81.	تؤدي علاقاتك إلى الاستفادة من الخبرات والتجارب.					
82.	تحضا بكسب ثقة الطلاب وتفاعلهم مع متطلبات عملك وحسن التعامل معهم.					
83.	تتعرف على آراء الطلاب ومقترحاتهم وإشاعة روح المودة بينهم.					
84.	تتكون علاقات مهنية وطيدة معهم.					
85.	لديك المهارة في إقامة علاقات فردية مع أولياء الأمور لما فيه مصلحة الطلاب.					

م	عبارات المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أبداً
.86	لديك القدرة على تهيئة اللقاءات، أو الاجتماعات، وتنظيم الموضوعات التي بحثت فيها، وترتيب توصياتها، ومتابعة تنفيذها.					
.87	تطلع على سجل أولياء الأمور والمجالس المدرسية ونماذج من إرسالك للإشعارات الخاصة بحالات الطلاب إلى أولياء أمورهم.					

استبيان الذكاء الاجتماعي

م	عبارات المقياس	موافق جداً	موافق	متردد	معارض	معارض جداً
1	أحب الآخرين والجنس البشري بصفة عامة.					
2	أعتقد أن الذكاء المتعارف عليه أ هم من الذكاء الاجتماعي كمعيار للنجاح.					
3	أعتقد أن الذكاء العقلي أهم من الذكاء الاجتماعي كمعيار للسعادة.					
4	أعتبر أن اللقاءات الأولى ذات أهمية مع الآخرين.					
5	اعتبر أن لقاءات الوداع والفراق ذات أهمية لي.					
6	يعد استخدام الخيال أمرا ذا أهمية في العلاقات الاجتماعية.					
7	كثرة التركيز على فكرة معينة عن مسائل الحياة تؤدي إلى تدمير العلاقات الاجتماعية.					
8	يمتاز الأفراد ذوي الشخصية الضعيفة بعدم قدرتهم على تكــوين الروابط الاجتماعية					
9	يعد التقليد علامة من علامات الضعف وينبغي تحاشيه.					
10	يمتاز الأفراد الذين يعانون من ضعف ما عادة بالإبداع.					
11	يعد الجسد – مثل الكلمات – على الأقل أداة مهمة من أدوات نقل المشاعر.					
12	تشيع الكثير من الإيماءات التي تشيع في كل الثقافات والمجتمعات الإنسانية.					
13	بشاشتك في وجوه الآخرين تشعرهم بالخجل أو العدوانية نحوك.					
14	عادة ما يتم تجاهل الأشخاص الذين يتسمون بالايجابية.					
15	يميل الناس إلى تحقيق ما يتوقعه الآخرون منهم.					
16	في المواقف الاجتماعية يكو ن الصدق هو السياسة الفضلى.					
17	يحتاج كل فرد إلى وقت يخلو فيه إلى نفسه أحيانا.					
18	تعد القدرة على إثبات خطأ أي شخص . أفضل الطــرق لحســم النقاش لصالحك.					
19	يتطلب حسم أحد الخلافات المزيد من الجهد.					
20	يتسم معظم المتحدثين بالملل الفطري.					
21	تتسم انطباعاتي الأولى عن الآخرين بالدقة.					
22	أستمتع مع أصدقائي في المناسبات العامة.					

م	عبارات المقياس	موافق جداً	موافق	متردد	معارض	معارض جداً
23	أتسم بالإقناع في التفاوض.					
24	عادة ما أدع الآخرين يحلون الخلافات.					
25	أتمتع دائما بالألفة مع الآخرين.					
26	أتسم بالحساسية الشديدة نحو الحالة النفسية للآخرين.					
27	لدي ذاكرة قوية على تذكر الوجوه و الأسماء.					
28	لا أهتم حقا بما يظنه الآخرون بي.					
29	دائما ما أتلقى خدمات ممتازة عندما أتسوق، أو أسافر أو أتناول العشاء في الخارج.					
30	أعد شخصا مبدعا ومسليا عند تقديم الآخرين.					
31	معجب بالعقل البشري، وبالطريقة التي يعمل بها.					
32	اعتقد أنني أستحق أكثر مما أحصل عليه.					
33	يميل الآخرون إلى تذكر ما أقول.					
34	أتميز بأنني لائق بدنيا وذهنياً.					
35	لا أهتم كثيرا بالتواصل مع الحيوانات.					
36	أجد المراسم والعادات أمورا مملة.					
37	ينبغي على القادة أن يتعلموا كيف يكونوا تابعين.					
38	أجيد قيادة بعض الفرق وليس جميعها.					
39	أشعر بالملل الشديد وضياع الوقت مع أنواع معينة من الناس، وأحاول تجنبهم.					
40	أشعر بالسعادة عندما يلجأ إلي الآخرون لطلب المساعدة والنصيحة، وأشعر بالسعادة عندما أقوم بذلك.					
41	أساعد الناس على الاسترخاء في المواقف الاجتماعية.					
42	يرجع الفضل في النجاح إلى الحظ.					
43	إن لدي هدفا ورؤية واضحين في حياتي.					

السيرة الذاتية

الاســــــــــــم: أحمد ناصر الموسى

الكـلـــــيــــــة: العلوم التربوية

التخصــــــــص: الإرشاد النفسي والتربوي.

الــســـــــنــة: 2007.

العنوان البريدي: السعودية، تبوك.

الهـــاتف النقال: 00966554549188